Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Humanidades y Educación
Doctorado en Educación

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PERSPECTIVAS Y RETOS DE LOS EGRESADOS DE UN INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE ECUADOR

Tesis Doctoral presentado por:

Msc. Rafael Eduardo, RODRÍGUEZ JARA

Tutor:

Ph.D José Clemente, MARÍN DÍAZ

Caracas, Febrero 2020

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, José Clemente Marín Díaz, en mi carácter de tutor de la tesis para optar al título de Doctor en Educación, elaborada por el MSc. Rafael Eduardo Rodriguez Jara, con cédula 0300812690, titulada: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente: Perspectivas y Retos de los Egresados de un Instituto Superior Pedagógico de Ecuador, hago constar que la mencionada tesis, reúne los requisitos exigidos por la Universidad Católica Andrés Bello para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que a tal respecto se designe.

En Caracas, a los 07 días del mes de Febrero 2020.

Atentamente,

José Clemente Marín Díaz

C.I.V-4.587.522

DEDICATORIA

A mi esposa Ximena, compañera de mis sueños y de la realidad.

A mis hijos David, Ximena y Ronald, lo más grande de mis logros.

A mi nieto Ronalito, herencia de mi sangre.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor, Dr. José Marín Díaz, por compartir esta investigación con profesionalismo innegable, en todo momento.

A los ex Compañeros del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, por asumir el reto de un trabajo de calidad, entregando todo su esfuerzo y apoyo.

A los Docentes egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero del período 2000- 2010, por su apoyo incondicional en esta investigación.

A la Universidad Católica Andrés Bello, en especial a la Dirección General de Estudios de Posgrado, Área de Humanidades y Educación**,** por brindarme todo su apoyo institucional.

ÍNDICE GENERAL

pp.

LISTA DE CUADROS..... xii
LISTA DE GRÁFICOS..... xiii
RESUMEN..... xvi
INTRODUCCIÓN..... 1

CAPÍTULO

I EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Planteamiento del Problema..... 3
Interrogantes de la Investigación..... 9
Justificación de la Investigación..... 10
Objetivos de la Investigación..... 14
Objetivos General..... 15
Objetivos Específicos..... 15

II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la Investigación..... 16
Sustentos Teóricos..... 25
Esquemas Asociados a la Formación Docente..... 25
Fundamentos Pedagógicos..... 35
Pedagogía Científica de María Montessori..... 40
Pedagogía Constructivista..... 41
Constructivismo de Piaget..... 43
Currículo de la Formación Docente en Ecuador..... 47
Formación del Profesor de Educación Básica en Ecuador..... 51
Orientaciones del Diseño Curricular en la Formación del Docente..... 53
Modelo Adoptados en la Formación Docente en Ecuador..... 62
Esquemas Filosóficos-Epistemológicos..... 63
Articulación Crítica a las Exigencia Epistemológicas..... 66
Consideraciones Sociológicas..... 67
Consideraciones Psicológicas..... 71
Consideraciones Cognitivas..... 72
Consideraciones Socio-Histórico-Culturales..... 75
Consideraciones Pedagógicas..... 80
La Pedagogía Crítica..... 82
Pedagogías Críticas..... 83

pp.
Modelo Interdisciplinar en los ISPED a partir del 2006..... 86
Modelo Educativo con Énfasis en la Innovación Pedagógica... 86
Gestión de Cambio a Partir del 2006: Entorno Legal Favorable 87
Un Entorno Administrativo Organizado..... 88
Un Entorno Social Apropiado..... 89
Competencias: Habilidades para la Organización..... 91
Competencias Educativas..... 93
Perfil por Competencias del Profesor de Educación Básica a Partir del año 2006: Perspectiva Crítica Descriptiva..... 101
Diseño Curricular por Competencias del Profesor Educación Básica..... 109
Propuesta del Modelo de Diseño Curricular para Institutos Superiores Pedagógicos. Formación de Profesores de Educación Básica..... 111
Fundamentación..... 112
Campo Profesional..... 113
Perfil y Alcances..... 113
Objetivos de la Carrera..... 115
Título a Otorgar..... 116
Requisitos para el Ingreso..... 116
Propuesta Curricular..... 117
Educación y nuevas Tecnologías..... 118
Psicología Social de las Organizaciones..... 119
Teoría y gestión Curricular..... 119
Política y Legislación educativa..... 119
Epistemología..... 119
Metodología de la Investigación Educativa..... 119
Escenarios de Actuación..... 120
Ocupaciones Profesionales..... 121
Acuerdo No. 264..... 121
Diseño Curricular por Competencias Profesor Educación Básica
Información General..... 122
Objetivos de la Formación..... 122
Perfil por Competencias del Profesor de Educación Básica..... 123
Estrategias Metodológicas..... 134
Evaluación..... 135
Núcleos y Bloques temáticos para la Formación de Profesores de Educación Básica..... 138
Nombre de la Disciplina: Desarrollo Humano..... 138
Caracterización..... 139
Objetivos..... 139

pp.
Competencias Específicas..... 139
Nombre de la Disciplina: Expresión Oral y Escrita..... 140
Caracterización..... 140
Objetivos..... 140
Competencias Específicas..... 141
Nombre de la Disciplina: Computación educativa Infopedagogía 141
Caracterización..... 141
Objetivos..... 142
Competencias Específicas..... 142
Nombre de la Disciplina: Investigación educativa..... 142
Caracterización..... 142
Objetivos..... 143
Competencias Específicas..... 143
Nombre de la Disciplina: Filosofía de la educación..... 144
Caracterización..... 144
Objetivos..... 144
Competencias Específicas..... 145
Nombre de la Disciplina: Pedagogía contemporánea..... 145
Caracterización..... 145
Objetivos..... 145
Competencias Específicas..... 146
Nombre de la Disciplina: Práctica docente..... 146
Caracterización..... 146
Objetivos..... 146
Competencias Específicas..... 147
Núcleos temáticos de contenidos..... 148
Bloque I: Estrategias de acción-reflexión..... 150
Práctica inicial..... 150
I nivel..... 150
Práctica de iniciación curricular..... 150
II nivel..... 150
Práctica de orientación metodológica urbana..... 151
III nivel..... 151
Práctica de orientación metodológica rural..... 151
IV nivel..... 152
Año de servicio educativo rural obligatorio (ASERO) V y VI Nivel..... 152
Nombre de la Disciplina: Realidad socio económica, cultural y ecológica del país..... 152
Caracterización..... 152

pp.
Objetivos..... 153
Competencias Específicas..... 153
Nombre de la Disciplina: Problemas de aprendizaje..... 154
Caracterización..... 154
Objetivos..... 155
Competencias Específicas..... 155
Nombre de la Disciplina: Taller de recursos didácticos..... 155
Caracterización..... 155
Objetivos..... 156
Competencias Específicas..... 156
Nombre de la Disciplina: Sociología educativa..... 157
Caracterización..... 157
Objetivos..... 157
Competencias Específicas..... 157
Nombre de la Disciplina: Estrategias didácticas generales..... 158
Caracterización..... 158
Objetivos..... 159
Competencias Específicas..... 159
Nombre de la Disciplina: Diseño curricular..... 160
Caracterización..... 160
Objetivos..... 160
Competencias Específicas..... 161
Nombre de la Disciplina: Psicomotricidad..... 161
Caracterización..... 161
Objetivos..... 162
Competencias Específicas..... 162
Nombre de la Disciplina: Inglés..... 162
Caracterización..... 162
Objetivos..... 163
Competencias Específicas..... 164
Nombre de la Disciplina: kichua..... 164
Caracterización..... 164
Objetivos..... 165
Competencias Específicas..... 165
Nombre de la Disciplina: Lenguaje y comunicación y su didáctica (taller)..... 165
Caracterización..... 165
Objetivos..... 166
Competencias Específicas..... 167

pp.
Nombre de la Disciplina: Análisis cuantitativo (matemática) y su didáctica (taller)..... 167
Caracterización..... 167
Objetivos..... 168
Competencias Específicas..... 168
Nombre de la Disciplina: Entorno natural y social y su didáctica (taller)..... 169
Caracterización..... 169
Objetivos..... 170
Competencias Específicas..... 170
Nombre de la Disciplina: Ciencias Naturales y su didáctica. (taller)..... 170
Caracterización..... 170
Objetivos..... 171
Competencias Específicas..... 171
Nombre de la Disciplina: Estudios Sociales y su didáctica. (taller)..... 171
Caracterización..... 171
Objetivos..... 172
Competencias Específicas..... 172
Nombre de la Disciplina: Evaluación de los aprendizajes..... 172
Caracterización..... 172
Objetivos..... 173
Competencias Específicas..... 173
Nombre de la Disciplina: Ética profesional..... 174
Caracterización..... 174
Objetivos..... 174
Competencias Específicas..... 175
Nombre de la Disciplina: Gestión educativa..... 175
Caracterización..... 175
Objetivos..... 175
Competencias Específicas..... 176
Nombre de la Disciplina: Cultura estética y su didáctica (taller)..... 176
Caracterización..... 176
Objetivos..... 177
Competencias Específicas..... 177
Nombre de la Disciplina: Escenificación cultura física y su didáctica (taller)..... 178
Caracterización..... 178
Objetivos..... 178

pp.

Competencias Específicas..... 179
Relación de las Universidades Pedagógicas con los Institutos Pedagógicos y el Sistema Educativo..... 179
Facultades de Educación..... 180
Perspectiva histórica del Instituto Superior Pedagógico (ISPED) Luis Cordero..... 181
Estructura institucional..... 183
Principios filosóficos..... 183
Fundamentación legal del objeto de estudio..... 190
Retos y perspectivas de la formación docente para la provincia del Cañar en el siglo XXI..... 195
La Universidad Nacional de Educación (UNAE): Una Propuesta Educativa Formadora en el siglo XXI..... 200
El Buen Vivir con Relación a la Educación con al UNAE..... 202
Una Nueva Pedagogía, Para Una Nueva Era y Una Nueva Sociedad..... 207
Fundamento Epistemológico del Modelo Pedagógico..... 208
Perfil del docente..... 208
Principios que Constituyen el Modelo Pedagógico de la UNAE..... 210
Modelo Curricular de la UNAE..... 212
Operacionalización de las Variables..... 226

III RUTA DE SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA

Naturaleza de la Investigación..... 228
Diseño de Investigación..... 231
Tipo y Nivel Descriptivo..... 232
Población del Estudio..... 234
Procedimiento para la Selección de la Muestra..... 236
Validez y Confiabilidad del Instrumento..... 237
Validez de los Instrumentos..... 238
Confiabilidad del Instrumento..... 240
Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos..... 241
Cuestionario..... 241
Entrevista..... 244

IV RESULTADOS

pp.

Análisis de Resultados..... 246
Resultados del Cuestionario..... 246
Resultados Derivados de la Entrevista Aplicada..... 296
Triangulación de técnicas..... 326

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones..... 329
Recomendaciones..... 335

REFERENCIAS..... 337

ANEXOS

A CUESTIONARIO..... 357
B VALIDACIÓN DE EXPERTOS..... 361
C GUIÓN DE LA ENTREVISTA..... 377
D RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE CASOS..... 380
E NÓMINA DE GRADUADOS 2000-2010..... 382
F CUADRO DISTRIBUTIVO DEL ASERO..... 387
G NÓMINA DEL PERSONAL ACADÉMICO DEL ISPED "LUIS CORDERO"…….. 392

RESUMEN CURRICULAR DEL INVESTIGADOR ……..... 396

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Distribución de Institutos Pedagógicos. Ecuador 1991.....	28
2	Ejes Problemáticos en la Educación según PROMECEB.....	29
3	Elementos Considerados en la Innovación del Modelo Educativo..	58
4	Enfoques Teóricos sobre el Aprendizaje.....	75
5	Características y Ejes de Análisis de las Teorías del Aprendizaje...	84
6	Entornos Involucrados en los Modelos Educativos.....	90
7	Competencias a Discriminar por Módulos.....	118
8	Optativas y de libre opción. (Programa de Complementación Académica).....	120
9	Competencias Principales por Desarrollar.....	124
10	Sistematización de Competencias por Niveles.....	128
11	Malla Curricular.....	130
12	Distribución de Créditos.....	134
13	Políticas del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero.....	186
14	Elementos Considerados en la Innovación del Modelo Educativo	218
15	Operacionalización de la Variable.....	226
16	Egresados del ISPED Luis Cordero.....	235
17	Autoridades, Ex Directivos y Ex Docentes.....	236
18	Observaciones de los Expertos (Instrumentos).....	239
19	Escala Alpha de Cronbach.....	241
20	Estadísticas de Confiabilidad.....	241
21	Pregunta 1.....	296
22	Pregunta 2.....	299
23	Pregunta 3.....	302
24	Pregunta 4.....	305
25	Pregunta 5.....	308
26	Pregunta 6.....	311
27	Pregunta 7.....	314
28	Pregunta 8.....	317
29	Pregunta 9.....	320
30	Pregunta 10.....	323

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		pp.
1	Eventos Socio históricos en la Formación del Docente en Ecuador...	33
2	Eventos Asociados a los Fundamentos Pedagógicos.....	37
3	Caracterizaciones del Constructivismo.....	45
4	Hitos Orientadores del Diseño Curricular en la Formación Docente	61
5	Visión Paradigmática Socio-Crítica.....	64
6	Demandas Educativas del Ministerio de Educación y Cultura en Ecuador para el año 2006.....	70
7	Competencias Específicas Educativas.....	99
8	Perspectivas en la Relación Ideal Docente-Discente.....	196
9	Retos para el Docente del Cañar en el Siglo XXI.....	220
10	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Filosóficos-Epistemológicos.....	247
11	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Sociológicos....	248
12	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Psicológicos...	250
13	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Enfoque Cognitivo.....	251
14	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Enfoque Socio-histórico-cultural.....	253
15	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: La Pedagogía Constructiva.....	254
16	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: La Pedagogía Por Procesos.....	256
17	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Pedagogía Crítica.....	257
18	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Pedagogía Conceptual.....	259

		pp.
19	Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Principios Para el Modelo Interdisciplinar en el ISPED.....	260
20	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Pedagógicas.....	262
21	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Institucionales.....	264
22	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Productivas.....	265
23	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Profesionales.....	267
24	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Diseño Curricular por Competencias.....	268
25	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Fundamentos Socio Pedagógicas.....	270
26	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Práctica Profesional.....	272
27	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Diseño Curricular.....	274
28	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Solución de Problemas.....	276
29	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Planificación.....	278
30	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Políticas Nacionales.....	280
31	Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Currículo Nacional.....	282
32	Variable: Formación Docente por Competencias. Dimensión: Perspectivas y Competencias Profesionales. Indicador: Formación Profesional.....	284
33	Variable: Formación Docente por Competencias. Dimensión: Perspectivas y Competencias Profesionales. Indicador: Gestión Académica, Social, Económica, Política y Cultural.....	286
34	Variable: Formación Docente por Competencias. Dimensión: Perspectivas y Competencias Profesionales. Indicador: La Construcción de la Identidad del Docente del Siglo XXI.....	288
35	Promedios Porcentuales de las Puntuaciones más Elevadas Obtenidas en las Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente, Variable: Desempeño Profesional y Variable: Formación Docente por Competencias.....	292

pp.

36 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 1 de la Entrevista..... 298
37 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 2 de la Entrevista..... 301
38 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 3 de la Entrevista..... 304
39 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 4 de la Entrevista..... 307
40 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 5 de la Entrevista..... 310
41 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 6 de la Entrevista..... 313
42 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 7 de la Entrevista..... 316
43 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 8 de la Entrevista..... 319
44 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 9 de la Entrevista..... 322
45 Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 10 de la Entrevista..... 324
46 Triangulación de Técnicas..... 326

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PERSPECTIVAS Y RETOS DE LOS EGRESADOS DE UN INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE ECUADOR

Autor: Rafael Eduardo, Rodríguez Jara
Tutor: PhD. José Clemente, Marín Díaz
Año: 2019

RESUMEN

Este estudio desarrollado bajo el paradigma positivista, desde un enfoque cuantitativo, tipo campo, con nivel descriptivo, crítico-analítico, se propuso como objetivo general analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero (ISPED), de la Provincia del Cañar, República del Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2000-2010. Se elaboró un cuestionario tipo Likert, con las alternativas: Totalmente de Acuerdo, De acuerdo, Indiferente/indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, aplicado a la muestra conformada por 96 sujetos. Fue validado por juicio de expertos y se calculó la confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach. Se aplicó a los docentes egresados de esta institución. Igualmente, se apoyaron los datos con la entrevista semiestructurada, al considerar las dimensiones: fundamentos pedagógicos, perspectivas y competencias profesionales, desempeño y ejercicio laboral. Entre los resultados se destaca que el 40,62% de la muestra están totalmente de acuerdo con la formación recibida en la institución del estudio, mientras que el 51,04% se apegaron a la construcción de la identidad del docente en el siglo XXI, ello al alcanzar en el análisis de la situación pedagógica, la tendencia positiva de esta condición, identificada con el valor de 78,82% de los casos. En lo referente a la entrevista, se evidenciaron las categorías emergentes en torno a la mediación teórico-práctica, modelo constructivista, pilares educativos, ser analítico y crítico, planificador de la educación, gestión educativa, competencias profesionales, responsabilidad del Estado, flexibilidad y ajustes en el hacer formativo, entre otras. Las conclusiones refieren que la formación del docente en las competencias pedagógicas, va más allá de las visiones parciales y fragmentadas de la realidad educativa en los efectos de prácticas recuperadas en la pedagogía social y asimilada en los principios del constructivismo. Se recomienda, replantearse desde las políticas educativas, el modelo de la práctica profesional desarrollada en el ejercicio formativo del docente egresado del ISPED Luis Cordero.

Descriptores: fundamentos pedagógicos, retos del docente, competencias profesionales, desempeño laboral.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PERSPECTIVAS Y RETOS DE LOS EGRESADOS DE UN INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE ECUADOR

Autor: Rafael Eduardo, Rodríguez Jara
Tutor: PhD. José Clemente, Marín Díaz
Año: 2019

ABSTRACT

This study developed under the positivist paradigm, with a quantitative, field, descriptive, critical-analytical approach, was proposed as a general objective to analyze the pedagogical foundations in teacher training, perspectives and challenges of graduates of the Luis Cordero Higher Pedagogical Institute (ISPED) , from the Province of Cañar, Republic of Ecuador, in the period between 2000-2010. A Likert-type questionnaire was elaborated, with the alternatives: Totally Agree, Agree, Indifferent / undecided, disagree and totally disagree, applied to the sample made up of 96 subjects. It was validated by expert judgment and reliability was calculated using Cronbach's Alpha. It was applied to teachers graduated from this institution. Likewise, the data were supported with the semi-structured interview, when considering the dimensions: pedagogical foundations, perspectives and professional competences, performance and work exercise. Among the results, it is worth highlighting that 40.62% of the sample fully agree with the training received at the institution of the study, while 51.04% adhered to the construction of the teacher's identity in the 21st century, this when reaching in the analysis of the pedagogical situation, the positive tendency of this condition, identified with the value of 78.82% of the cases. Regarding the interview, the emerging and recurring categories around the theoretical-practical mediation, constructivist model, educational pillars, being analytical and critical, education planner, educational management, professional skills, state responsibility, flexibility were revealed. and adjustments in training, among others. The conclusions refer that teacher training in pedagogical competencies goes beyond partial and fragmented visions of educational reality in the effects of practices recovered in social pedagogy and assimilated in the principles of constructivism. It is recommended, rethinking from educational policies, the model of professional practice developed in the formative exercise of the teacher graduated from ISPED Luis Cordero

KEY WORDS**:** pedagogical foundations, teacher challenges, professional skills, job performance

INTRODUCCIÓN

Las instituciones que respaldan y apoyan la formación del docente, frente a los avatares de las nuevas realidades sociales, políticas, económicas y educacionales, ofrecen la oportunidad permanente de innovación y fortalecimiento de las orientaciones y competencias para enfrentar la dinámica dentro de una cultura educativa que va más allá de las aulas, formando al ser humano integral vinculado al entorno sociocultural.

En este orden de ideas, los modelos que siguen el desarrollo curricular apropiado para la época, focalizan el ideal en la formación de los docentes, dentro de perfiles y prácticas inspiradas en las políticas públicas educativas para conformar las competencias específicas en el desarrollo de los contenidos, la didáctica pertinente y la praxis renovadora en la construcción de los conocimientos especializados, que han de llevar al campo laboral, como reflejo del servicio educativo de calidad.

Por lo tanto, los criterios formativos que se reflejan en los hechos, experiencias y concreciones del docente en la condición de ofrecer sus competencias pedagógicas para transformar realidades, vienen siendo el producto que enmarca la pauta formativa, desde la institucionalidad formadora de formadores. Cuestión que amerita la reflexión permanente en estos escenarios a partir de la labor fundada en el campo del saber hacer de la educación con la valoración flexible de los ajustes necesarios para enfrentar los retos del siglo XXI, requerido en el alto nivel contributivo del docente.

Este escenario propio de los discursos referentes a los fundamentos pedagógicos, que se alcanzan en el ejercicio formativo funcional de los docentes, cobra importancia como expresión contributiva de la educación como filosofía de

vida, vocación de servicio y conocimiento pedagógico en las perspectivas de la innovación, participación y transformación de experiencias hacia las mejores prácticas que enfatizan el diseño de estrategias de acción y reivindica el rol protagónico del docente para ofrecer múltiples perspectivas contributivas ajustadas a las líneas estratégicas del Estado en materia educativa.

En este contexto, este estudio se formuló el objetivo general de analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados del Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", de la Provincia del Cañar, República del Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2000-2010. Para ello, se estructuró el trabajo en capítulos, a saber:

El Capítulo I, denominado El Problema Objeto de Estudio, el cual representa el planteamiento del problema, justificación de la investigación y objetivos de la investigación.

El Capítulo II, titulado Marco Teórico, incluye los antecedentes de la investigación, sustentos teóricos y operacionalización de las variables. Igualmente, se presenta el Capítulo III, bajo el nombre Ruta de sistematización metodológica, la cual contiene la naturaleza de la investigación, diseño, tipo y nivel de la investigación, población del estudio, procedimiento para la selección de la muestra, validez y confiabilidad del instrumento, técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Con relación al Capítulo IV, concerniente a los Resultados, se presenta el análisis de resultados, primeramente los derivados de la aplicación del cuestionario y luego, los aportes de la entrevistas semi-estructurada, en ambos casos, se visualizan a través de los gráficos elaborados para tal fin.

Seguidamente, el Capítulo V, contiene las Conclusiones y Recomendaciones. Finalmente, se presentan las referencias consultadas, los anexos que sirven de soporte a la investigación y el resumen curricular del autor.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

Planteamiento del Problema

El Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, tiene como propósito la formación de investigadores de alto nivel, la generación de conocimiento profundo y el desarrollo de proyectos en sus líneas de investigación; contribuyendo a la mejora de la educación y la solución de problemas educativos y sociales. Por ello, para determinar la problemática referente a los fundamentos pedagógicos en la formación del docente, se ha escogido, dentro de las líneas de investigación que propone este centro educativo universitario, la relacionada con: Evaluación y Propuestas de Políticas Públicas en Educación.

Esta línea plantea investigaciones que giren en torno al tema de la evaluación y propuestas de las políticas públicas en educación. En este sentido se resalta que se trata de un proceso orientado a la toma de decisiones y a la acción, puesto que, parte de los fundamentos de la formación docente propuestos por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en el 2006 para el contexto educativo ecuatoriano y su relación con la formación docente profesional en el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero (ISPED), analizando el desempeño profesional de sus egresados. En esta orientación, Carvajal (2012) indica:

> ...el perfil profesional del docente que se aspiraba a formar rimaba con dos elementos: el uno, el eje transversal de la macro política del herrerismo, cuál era el de promover lo que denominaron una democracia participativa, aspiración de la cual fueron pioneros; el otro, la creencia que la escuela y el docente podrían y debían aventurarse a tareas más allá de su ámbito y profesionalidad pedagógicas, para convertir a la escuela en el foco de la "promoción social". Querían un maestro "conocedor de la realidad educativa y la

> realidad nacional y capacitado para comprender las relaciones existentes entre el sector educativo y los factores sociales, económicos, políticos y culturales del país y de la región o comunidad en la cual se desempeñe" (2), concepto que yo comparto pues sostengo que no existen realidades aisladas y que el docente, para ayudar a sus estudiantes a entenderlas, debe superar el primero cualquier tipo de reduccionismo mental. (p, 49).

El caso de Venezuela planteado por Carvajal (ob. cit.), es similar al estudio actual en la realidad del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero (ISPED), Ecuador, en términos de comprender y asimilar desde la institucionalidad, los marcos representativos de las políticas públicas educativas que activen las mejores condiciones formativas del docente.

En atención a lo planteado, se requiere efectuar una mirada a los fundamentos pedagógicos de la formación que en ese sentido optimicen el desempeño integral pedagógico con la plataforma de recursos, contribución de los expertos en el área curricular e investigadores educativos que pudieran asimilarse como equipos multidisciplinarios de apoyo a la educación ecuatoriana, con el objetivo de valorar cómo ha sido el desempeño de los docentes que ejercen su profesión en el sistema escolar. Para esto, ha de ser pertinente estudiar el proceso formativo de los egresados del ISPED Luis Cordero, y su relación con los conocimientos y experiencias pedagógicas desarrolladas en el desempeño profesional.

Con relación a la formación profesional, se han encontrado diversidad de experiencias que en ese sentido pueden revisarse en función de seleccionar e indagar acerca de los esquemas seguidos como aportes de lo que significan las nuevas perspectivas y retos educativos. Tal es el caso de estudios realizados en Finlandia, Singapur, Estados Unidos y Australia, donde se compararon entre estos países en los requerimientos y perspectivas que orientaron el proceso para la formación docente.

Desde este punto de vista, Darling-Hammond (2014) utilizó el ranking de PISA para clasificar el nivel de compromiso de los países con la profesionalización docente y las inversiones en su desarrollo profesional. En ese entorno encontró que países con mayores puntajes en PISA, como Finlandia y

Singapur, demuestran una clara visión y dirección de sus políticas de preparación docente, realizando un proceso de seguimiento y evaluación permanente del desempeño del mismo, en función de los indicadores de calidad establecidos por el ranking precitado.

En esa dirección, las políticas y las normativas legales orientan los cambios que puedan darse en el ámbito de la formación docente puesto que la educación profesional en Ecuador pasó de dos o tres años en instituciones académicas de formadores de docentes como el caso de ISPED, a una universidad con requisito de cinco (5) a siete (7) años incluidos un diploma de Maestría.

Al respecto, complementa Sahlbergh (2012) que este cambio se relaciona con la vinculación de la docencia y la investigación, los nuevos retos y perspectivas de la educación traen como consecuencia entre otros aspectos, el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Asimismo, se considera que las naciones tienen una tarea compleja, siendo responsables no sólo del ordenamiento del sistema educativo y escolar, sino también, de la creación y actualización del marco legal y reglamentario con respecto a los procesos educativos con énfasis en los docentes, estudiantes y demás actores que participan en el hecho educativo.

Desde este enfoque, pareciera que en Latinoamérica existe la necesidad de una instrucción específica para el ejercicio de la docencia, así lo contempla el ordenamiento legal y los discursos acerca de la búsqueda de la calidad docente, según el estudio de Navarro Fernández (2015) donde hace referencia a Brasil en el estudio realizado en 1996; Perú, en el año 2010; Uruguay, en el año 2008 y CARICOM, en el año 2011.

Ante este escenario, Vaillant y Rossell (2006), mencionan que es difícil comprender la situación sí las políticas oficiales de estos países, exigen la formación docente para el ingreso en el Magisterio, sin embargo; el marco legal contempla, dada la demanda de maestros, la contratación de docentes no graduados para incorporarse temporalmente al sistema escolar, estableciéndose políticas para su profesionalización en el desarrollo del ejercicio profesional, con la adquisición de experiencias sensibles a las nuevas oportunidades educativas.

En la orientación de los países mencionados, el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador (2012) diseñó algunos estándares de desempeño profesional docente insertos en un conjunto de lineamientos educativos para la calidad de la educación que incluyen normativas para la gestión escolar de los directivos, así como para el aprendizaje de los estudiantes. Cada lineamiento general de desempeño profesional docente contiene especificaciones, por ejemplo; para el ítem el docente "conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, las teorías e investigaciones educativas y su didáctica" (….) contempla el subíndice "conoce la didáctica de la disciplina que imparte, y las teorías e investigaciones educativas que la sustentan" (p.11).

Con relación a la formación de los docentes en el ISPED Luis Cordero, ésta se basó en una valoración de los saberes, conocimientos, disposiciones y competencias desarrolladas por los egresados y su vinculación con las políticas de desarrollo académico del docente, específicamente en programas establecidos por el Ministerio de Educación y por el Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador en el año 2006.

Para comprender estas características sobre cómo formar un buen maestro, es importante conocer los programas de formación del docente, puesto que no basta con definir los conocimientos, saberes y competencias que deben ser aprendidos y desarrollados en los programas de estudios para diseñar un currículo coherente y suficientemente integrado, si ello no se lleva de manera contextual al desempeño educativo integral.

Para Ball y Cohen (1999), la formación de docentes debe estar centrada en la práctica debido a que los conocimientos disciplinares pedagógicos, aunque son fundamentales, no determinan cuál es la práctica docente adecuada para cada contexto.

Desde este punto de vista, la conexión entre la teoría y la práctica suele ser el punto más débil de la educación de los docentes, para algunos autores, el modo cómo la formación de docentes está institucionalizada, crea un conflicto inherente entre teoría y práctica. (Labaree, 2007; Levine, 2006). En la medida que los maestros pasan de los institutos normales y van a la universidad, en la mayoría de

los casos, el conocimiento disciplinar es adquirido y termina siendo un aprendizaje teórico del aspecto pedagógico de la formación docente, pero no basta con el conocimiento teórico, es necesario la práctica pedagógica, en donde el futuro profesional de la docencia se pone en contacto con la realidad para problematizarla y tratar de transformarla.

Un currículo de formación docente coherente, debe estar organizado para enseñar al futuro docente los conocimientos y saberes necesarios para una enseñanza en contextos específicos y concretos. En Ecuador, los institutos superiores de pedagogía mostraban un movimiento constante sobre la preparación de sus maestros, por cuanto la formación de docentes se situó en las Escuelas Normales, reconvertidas desde el punto de vista legal en institutos superiores de pedagogía, lo cual al parecer fue difícil dejar atrás la estructura y culturas organizacionales escolares propias de los niveles medios que la precedieron. (Vezub, 2005).

En esa dirección, la organización de las mallas curriculares en su totalidad (distribución de tiempo, espacios, tareas, sistemas de evaluación, relaciones entre docentes y alumnos, regímenes anuales de asignaturas cursada, formas de nombrar a los docentes, entre otros), fueron determinados en un principio por el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y guardaban una correspondencia con los modelos del sistema educativo en el nivel primario.

En el caso concreto del presente estudio, se indaga como tópico central de la investigación, los fundamentos pedagógicos de la formación docente del Instituto Superior Pedagógico (ISPED) Luis Cordero, sus perspectivas y retos de los egresados, para determinar si las características, objetivos y competencias adquiridas por los docentes, se corresponden con las desarrolladas en su desempeño profesional en las diferentes instituciones escolares públicas o privadas donde prestan sus servicios.

Igualmente, habría que determinar si la práctica pedagógica se encuentra en correspondencia con las orientaciones normativas del Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP), en donde se establecieron los lineamientos correspondientes para

regular aspectos claves para el normal funcionamiento de las instituciones docentes en el país, se pretende relacionar los fundamentos pedagógicos con los aspectos críticos, sociológico, sicológico, enfoque cognitivo, enfoque socio-histórico-cultural, enfoque humanístico y pedagógico con la Pedagogía Constructivista, la Pedagogía por procesos y la Pedagogía Conceptual.

Es así, como los Institutos Superiores de Pedagogía (ISPED) del país, han desarrollado sus enfoques de la práctica educativa desde su primer año como práctica de observación, en su segundo año como práctica de las didácticas y en su tercer año desde la práctica permanente en la comunidad educativa, la misma denominada Año de Servicio Educativo Rural Obligatorio (ASERO), (Anexo F). Sin embargo, durante sus primeras experiencias en la práctica docente, los estudiantes se enfrentaban a diversas situaciones y problemas. Para resolverlos acudían tanto a sus saberes teóricos como a sus competencias prácticas, las mismas debieron articularse en función del desempeño profesional del egresado con la finalidad de poner en práctica las competencias adquiridas en el aula de clase, por otro lado, pareciera que los docentes egresados del ISPED "Luis Cordero" no han continuado estudios superiores, direccionados a la actualización y consolidación de su formación docente.

Al cambiar la Constitución de la República del Ecuador en el año 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su Reglamento, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2000), implican las reformas establecidas por el Plan Decenal 2006-2015 por el Ministerio de Educación. Así, se dieron nuevos lineamientos sobre la educación tanto con la implementación del currículo 2010 y sus estándares de calidad educativa, y luego, las singularidades que activan la perspectiva curricular en 2016, determinándose nuevos atributos académicos a cada uno de los niveles de educación general básica en el país.

La creación de la Universidad Nacional de Educación y su nueva visión de formación de docentes de educación básica y su relación con los Institutos Superiores de Pedagogía del país, fueron los puntos de partida para un cambio en el sistema educativo de Ecuador. Por consiguiente, en el marco de las nuevas políticas educativas interesadas por elevar la calidad de los ISPED del país, se

aumentaron las exigencias, estableciendo nuevos controles y parámetros para su funcionamiento establecidos por el Ministerio de Educación, Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCTY) Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

Idénticamente, se conocieron los resultados de la evaluación nacional que realizó el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que dio como resultado el cierre de 23 Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) con la Resolución No. 966-CEAACES-S0-32-2016 incluido el ISPED Luis Cordero.

De allí, que interesa al investigador rescatar la experiencia histórico-pedagógica que se daba en el Instituto y dilucidar como ha sido el desempeño de sus egresados de acuerdo con las competencias adquiridas. Igualmente, es necesario conocer si los fundamentos pedagógicos en los cuales se formaron los docentes egresados del ISPED Luis Cordero en el período 2000-2010, han dado los resultados esperados, tomando en cuenta las competencias y su desarrollo como docente en las diferentes instituciones del Distrito de Azogues, Provincia del Cañar. En función de lo mencionado, surgen reflexiones en el modo de analizar estas consideraciones, a partir de la reflexión problematizada surgen las siguientes interrogantes de investigación:

Interrogantes de la Investigación

Las interrogantes planteadas a continuación, sirvieron de ruta orientadora para el desarrollo del presente estudio y con base al diseño de los objetivos de investigación que se originaron a partir de ellas. De acuerdo con Díaz Narváez (2010), el origen de todo estudio, se enfoca a dar respuestas a las interrogantes que mueven la curiosidad de quienes buscan ampliar el horizonte del conocimiento en el área específica de su interés, lo cual estriba en el buen diseño de las preguntas. Así se formularon las siguientes preguntas.

1. ¿Qué fundamentos pedagógicos se implementaron en el Instituto Superior Pedagógico “Luis Cordero” para la formación docente, caracterización,

competencia y objetivos de los programas de estudio en la República del Ecuador, provincia del Cañar?

2. ¿Cuáles son las competencias en el desempeño pedagógico en las escuelas donde ejercen su actividad profesional los egresados del ISPED Luis Cordero?

3. ¿Cuáles son las perspectivas de los egresados del Instituto Superior de Pedagogía objeto de estudio ante los retos del siglo XXI?

Justificación de la Investigación

Los profesionales del campo educativo tienen en sus manos el desarrollo biopsicosocial de los niños, niñas y adolescentes, de un pueblo o comunidad. Por lo tanto, la formación docente impacta en cierta medida, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de trascendencia humana y social dentro de un contexto social históricamente determinado. Partiendo de esta premisa, es necesario destacar que los Estados Nacionales contemplan desde el punto de vista Constitucional y legal, la formación docente como una prioridad política, económica y cultural para el desarrollo de los países, tal como se establece en las líneas de acción política de las Naciones Unidas.

Concretamente, en la República del Ecuador, esta singularidad de hechos, situaciones y consecuencias en la realidad de los procesos educacionales en los últimos quince (15) años, se han implementado ante un conjunto de normas que persiguen mejorar la calidad de los procesos de gestión pedagógica que se dan en la micro estructura escolar, entre ellas se tienen, la normativa del Ministerio de Educación y Cultura (2000) sobre la formación docente para el siglo XXI y lo instruido por el Ministerio de Educación y Cultura (2006a) acerca de la formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos. Estas normativas pretendieron, no sólo universalizar la educación, sino también lograr la excelencia educativa como uno de los retos fundamentales de la educación ecuatoriana en la actualidad.

Es así como, la Constitución de la República del Ecuador (2008), en su título VII del Régimen del Buen Vivir, en su capítulo primero sobre la inclusión y equidad indica que se decreta en el artículo 349, apunta al hecho que el Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. (…). Ello da a entender que el legislador marca la pauta de lo que será la responsabilidad del Estado ecuatoriano, respaldando y generando los espacios de estabilidad necesarios con lo que debe contar el talento humano que hace vida en los espacios docentes.

Igualmente, hace referencia a todos aquellos elementos que de una u otra manera, se encuentran concatenados y que ofrecen a cada uno de los docentes, las posibilidades de crecimiento continuo, tanto desde el enfoque personal, así como el académico, lo cual trae consigo que el Estado ecuatoriano garantice un sistema sólido a partir de estos principios. Dentro de ese mismo principio de impulso y desarrollo de la educación ecuatoriana, el legislador concibe lo señalado en el artículo 350, al ampliar el espectro de alcance del sistema educativo. Por ello, en el artículo que a continuación se presenta, plasma lo siguiente:

> El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p.15).

Dado estos requerimientos legales, se marca la pauta de lo que será la responsabilidad del Estado Ecuatoriano, en tanto se ha de reafirmar su compromiso en la consolidación y desarrollo de la educación, enfocándose en la educación superior, como garante de la formación de profesionales con una estructura académica integral, promoviendo el acrecentamiento magisterial capaces de dar respuestas innovadoras y pertinentes, que impulsen sostenidamente el crecimiento del país.

En aras de generar el soporte suficiente para el desarrollo de la educación superior, la Ley deja por sentado, la definición de los institutos que tendrán por responsabilidad esta misión, en tanto se dispone en el siguiente artículo 352, lo siguiente: "El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados" (p. 15).

En el mismo orden de ideas, se deja por sentado cuales serán esos institutos que tendrán como responsabilidad lo concerniente a la educación superior, abarcando espacios que van desde las universidades, con el compromiso de la formación de profesionales de distintas áreas del saber, incluyendo aquellas de corte técnico, humanistas y sociales en general. Con base al marco normativo presentado, se concibe la pertinencia social del estudio, así como la necesidad de una educación de calidad basada en el cumplimiento de las normativas estipuladas en el sistema educativo y escolar nacional.

De hecho, allí se le debe garantizar al docente en su desempeño profesional estabilidad, actualización y formación permanente en consonancia con los nuevos enfoques pedagógicos, con la finalidad de tener un desempeño en correspondencia con las metas y objetivos establecidos por el despacho educativo, de allí, la relevancia de esta investigación que persigue recoger la experiencia pedagógica del ISPED y el impacto concebido en el ángulo de las competencias desarrolladas por los egresados en los diferentes centros de enseñanza a fin de estudiar los aspectos que se refieren e impactan los retros y dilemas atribuidos a los aprendizajes.

Asimismo, esta tesis doctoral tiene relevancia e importancia científica, por cuanto generó conocimiento sobre los fundamentos pedagógicos y la formación docente en la República de Ecuador y específicamente, en la provincia del Cañar, necesario para la reflexión política que permita obtener datos científicos del ISPED Luis Cordero, su proceso formativo y las competencias laborales de sus egresados en las instituciones escolares donde prestan su servicio profesional, con la intención de conocer las experiencias y conocimientos con los cuales fueron formados, vinculando la teoría y la práctica de sus acciones, según las

competencias formativas desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje recibidas en el Instituto de este estudio, para así rescatar lo pertinente, sin dejar perder en el olvido esta importante experiencia histórica formativa.

Igualmente, la presente investigación ofrece conocimiento profundo para mejorar la función social que cumple el docente en la provincia del Cañar, lo cual ha de tener un impacto positivo para el mejoramiento de los procesos institucionales donde los docentes egresados del ISPED Luis Cordero prestan sus servicios profesionales, por cuanto los retos de la educación del siglo XXI, exigen de un docente con nuevas competencias, más autonomía, manejo de las TIC, sensibilidad social para manejar espacios innovadores como promotor del aprendizaje interactivo, conocedor y problematizador de la realidad social para transformarla.

A su vez, el producto de esta tesis doctoral, busca abrir nuevas líneas de investigación, dirigidas a la formación de los futuros docentes en la República del Ecuador; teniendo como referencia los nuevos retos de la educación en el siglo XXI, así como la concepción histórico crítica de la educación, buscando romper con el paradigma tradicional de la formación docente, mediante orientaciones pedagógicas que persiguen la formación de un docente con competencias éticas y ciudadanas, que tenga que ver con la eco pedagogía, la cultura de paz, la solidaridad, la diversidad, pluralidad, entre otras, al enfrentar los nuevos retos de la educación regional relacionados con lo nacional, pero también con lo global.

En esa orientación, el Ministerio de Educación y Cultura (2000) indica que el maestro es un orientador de propósitos, de acciones y un guía democrático del proceso de aprendizaje. Es decir, un docente comprometido con una formación pedagógica interactiva y dialógica centrando su atención en el ser humano, generando la adquisición de competencias vinculadas en primera instancia con el deber ser del humanismo, como lo es la democracia y la participación, cuestión que particularizada en sus elementos trascendentes de acción socio-pedagógica la construcción de este conocimiento doctoral.

Cabe indicar, que esta tesis doctoral, representa una realidad posible de aplicar, por cuanto el investigador participó de todo el proceso de seguimiento y

evaluación del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, tanto por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), como en el eje de intervención y aportes sensibles a los cambios, en las manifestaciones conclusivas de la Comisión encargada de la transferencia del conocimiento para la creación de la Universidad Nacional de Educación, en la que hoy en día se encuentra desempeñando su función de docente en la carrera de Educación General Básica durante los últimos cuatro (4) años.

Finalmente, la motivación central del autor de esta investigación, es contribuir desde el punto de vista académico, de la planificación estratégica y de la necesaria revisión permanente de los fundamentos pedagógicos orientadores de la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de cambios, para optimizar el sentido constructivo de los nuevos caminos educativos, de innovación y pertinencia social, expresados desde el inicio de la trayectoria investigativa, puesto que además, laboró en la institución objeto de estudio, por quince (15) años como docente, supervisor de práctica docente y posteriormente como su Vicerrector, razón que reafirma la sensibilidad y prioridad para destacar la importancia de nuevos aportes en este mismo contexto.

Objetivos de la Investigación

Para comprender el sentido de orientación que se desarrolló en esta investigación, con sus eventos y características del desempeño pedagógico en la práctica educativa, al reconocer la prioridad del saber hacer cómo formar un buen maestro ante los retos del siglo XXI, en la provincia del Cañar, es importante plantearse los objetivos como parte medular de la investigación en correspondencia con la interrogantes formuladas anteriormente. Tal como lo señalan Calderón Saldaña y de los Godos Urcia (2010) debido a que un estudio puede quedar planteado sólo por ellos, al establecerse la direccionalidad del trabajo.

Objetivos General:

Analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados del Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", de la Provincia del Cañar, República del Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2000-2010.

Objetivos Específicos:

1- Examinar los fundamentos pedagógicos que se implementaron en el Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero" para la formación docente, caracterización, competencias y objetivos de los programas de estudio en la República del Ecuador, provincia del Cañar.

2- Determinar las competencias desarrolladas por los egresados del ISPED Luis Cordero en el periodo comprendido entre el 2000 al 2010, en su desempeño profesional y su vinculación con los procesos pedagógicos impartidos en los procesos de formación escolarizada.

3- Sistematizar las perspectivas de desarrollo de la formación docente de los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero ante los retos educativos del siglo XXI.

En suma, estos objetivos fueron parte vital en el seguimiento de los procesos para encontrar las respuestas a la realidad del contexto indagado. Ello al parafrasear a Tamayo y Tamayo (2004), resalta el interés que se tuvo en cuenta, en el despliegue de apegarse a las circunstancias descubiertas, como partes concretas para cada resultado, al revisar y analizar cada planteamiento, ante la gama de objetivos específicos enunciados a partir del objetivo general.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

Antecedentes de la Investigación

En este capítulo se presentan algunos estudios que orientaron parte del desarrollo teórico, epistemológico y metodológico, confiriendo una valía agregada al avance y significación del proceso de indagación, en tanto se ubicaron realidades concomitantes con la situación y exigerencias de análisis de la realidad pedagógica en los marcos entendibles desde el punto de vista de este estudio. Tal como lo señala Gómez (2006), en este aspecto se centra la capacidad del descubrimiento del investigador, a fin de indagar a cerca del conocimiento previo y los requerimientos del actual estudio, relacionados a las descripciones del conocimiento de la investigación.

Ahora bien, dentro de la literatura examinada, cabe mencionar la tesis doctoral de Bailón (2017), titulado: "Los Principios Pedagógicos de un Maestro de la Escuela Pública de Granada desde su Historia de Vida" realizada en la Universidad de Granada, España. El objetivo planteado por el autor fue conocer los principios pedagógicos que definen la profesionalidad de un maestro de la escuela pública, teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales que afectan la educación en la actualidad. Además, se ubicaron las implicaciones de las reformas educativas al conocer los principios y valores como fuentes principales del desarrollo profesional.

Se trató de una investigación de naturaleza cualitativa, en un ejercicio de realismo y de profundización a través del diálogo entre el investigador y el sujeto de investigación, indagando sobre la génesis de los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública, desde su infancia hasta la actualidad con el fin de

responder a la pregunta de ¿Hacia dónde va la educación? Los resultados que manifiesta el autor sobre la sociedad actual indicaron que existen profundas transformaciones culturales, sociales y económicas que han provocado, entre otras, la falta de permanencia en las relaciones entre el individuo y la colectividad, dando lugar al debilitamiento del sentido de lo público o la erosión de los valores del racionalismo ilustrado, urgiendo el cuestionamiento de las grandes narrativas surgidas en la modernidad.

Asimismo, contempló aspectos de interés relacionados con el planteamiento teórico y metodológico de esta investigación que surgió de la necesidad de rescatar el yo como refugio de la verdad y de lo auténtico, apareciendo así un sujeto que habla de sí mismo porque tiene la necesidad de dar cuenta de sus experiencias propias, poniendo en entredicho la idea de relegar del ámbito de lo público, las cuestiones son fundamentales para las personas.

La investigación anteriormente mencionada, aporta elementos significativos al presente estudio para poder reflexionar e interpretar los nuevos retos en la formación del docente de cara a las nuevas décadas del siglo XXI, entendiendo al maestro en una relación dialógica con una perspectiva de reflexión crítica y reflexiva, que no se agota en los actores señalados, sino que se configura con la idea fotalecida de la formación pedagógica en tiempos de transformaciones sociales, donde se ha de tener en cuenta, todos los actores sociales del hecho pedagógico y sus implicaciones constructivas en el desarrollo de nuevas realidades trascendentes.

De igual modo, se distinguió la tesis doctoral de Ruiz (2017), titulada: "Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos de las Competencias Investigativas para la Formación Universitaria en el Área de las Prácticas Docentes", presentada en la Universidad de Carabobo, Venezuela, al entender que la formación del docente investigador involucra un proceso educativo complejo donde el conocimiento en acción y la reflexión constituyen una práctica profesional que exige un proceso permanente de investigación. Así, la orientación intencionada de este estudio previo fue generar los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que conformarían las competencias investigativas para la

formación universitaria en el área de las prácticas docentes en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

Los entornos problemáticos se describieron desde tres realidades: la institucional y contextual, académica curricular y los procesos de asesoría académica. Por su parte, la ubicación referencial y las teorías de investigación se encaminaron hacia la generación de un constructo teórico con una visión crítico reflexivo. El abordaje metódico se realizó bajo el enfoque cualitativo por medio del método comparativo continuo de la Teoría Fundamentada. Se desarrollaron tres fases fundamentales: indagación, comparación, y la etapa de teorización, con el propósito de reflexionar sistemáticamente los hallazgos obtenidos, para contrastarlos y generar la concepción teórica de la cual emergieron las categorías centrales: fundamentos epistemológico.

De allí que, emergieron clases categóricas como: aproximación a la realidad, proceso de enseñanza y aprendizaje y teorías educativas. También surgieron como otra categoría central acerca de los fundamentos pedagógicos de donde derivaron la formación y la vocación docente. Asimismo, emergió como categoría central las competencias investigativas, lo cual implicó las asesorías académicas, práctica investigativa y estrategias de aprendizaje. Con relación a cada una de ella, se reflexionço en torno a los fundamentos que se requieren como elementos claves en el desarrollo de las competencias investigativas para pensar, conocer, y actuar en el proceso de la práctica docente.

Se encontró pertinencia y aportes del estudio previo, respecto a la postura teórica resultante del contexto indagado en la dedicación y esfuerzo para ofrecer las mejores alternativas formativas pedagógicas dentro de las adversidades y a la luz de los efectos que impactan los escenarios sociales y constructivos en el instante que contribuyen a tomar las mejores decisiones en la formación de los estudiantes, de acuerdo con el aprender a conocer, aprender hacer y sobre todo, aprender hacer y convivir, desde la educación y formación permanente del docente.

También se ubicó el estudio doctoral de González (2017) titulado: “Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas con Enfoque Interdisciplinario

en Tecnología de la salud", presentado en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Allí se realizó el análisis del proceso de desempeño profesional pedagógico y el desarrollo de competencias investigativas dentro de un estudio histórico-lógico, con la sistematización de este fenómeno, para posibilitar indagaciones empíricas aplicadas que permitieron la caracterización del desarrollo de competencias investigativas en el desempeño profesional pedagógico de los docentes.

El proceso de abstracción permitió diseñar el modelo de competencias investigativas con enfoque interdisciplinario como rasgo distintivo. Los resultados reconocieron el mejoramiento profesional y humano de los docentes participantes en el estudio y el desarrollo de las competencias en el desempeño profesional, reconocidos en el análisis acerca del trabajo docente-educativo, trabajo metodológico, trabajo científico-técnico e innovación tecnológica, trabajo de superación profesional y lavado de extensión universitaria.

El modelo se implementó en las diversas formas de postgrado que se trabaja para dar respuestas a las necesidades de aprendizaje de los docentes, la preparación de los coordinadores en los cursos de superación implicados en la formación académica y académica especializada para seguir el aprendizaje sobre la base de las habilidades a desarrollar, en correspondencia con las acciones que le concierne al docente, a fin de facilitar y favorecer la adquisición de habilidades que fomenten la formación de las competencias en el área investigativas.

Algunas coincidencias relacionadas con el estudio previo, se valoraron en este estudio actual, dentro de los fundamentos socio-pedagógicos que activan la superación del talento humano magisterial dentro de las consideraciones de calidad del desempeño profesional pedagógico de los docentes para satisfacer las necesidades en la formación profesional, al considerar los avances tecnológicos y la incorporación de nuevos servicios sociales que condicionan y reclaman la profesionalización actualizada, para dar respuestas dentro de nuevos lineamientos políticos que revisten interés en alternativa de solución a problemas prácticos de la realidad educativa, frente al compromiso de fundamento pedagógico que

implica la formación del docente unida a la propia regularidades del proceso educativo.

En cuanto a los antecedentes nacionales, se tiene el trabajo de investigación presentado por Fabara (2017) que se recoge en el libro titulado: “La formación y el trabajo docente” de la Universidad Politécnica Salesiana- Ecuador. El autor indica, en referencia a los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) que se crearon a partir del año 1973, para reemplazar a los antiguos normales que se encargaban de la formación de docentes para la educación primaria. En el 2014, que es el último año de su funcionamiento existían veintiocho (28) ISPED, de los cuales, 6 se dedicaban a la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe. Los veintiocho (28) institutos estaban estratégicamente ubicados en todo el país, uno en cada provincia. Formaban con una duración tres años de estudio, de los cuales, el último año estaba destinado a la práctica docente. Atendían un estimado de 6.100 estudiantes y tenían 629 profesores (Fabara, 2013).

Por ello, los estudiantes de estos institutos eran formados para trabajar en los siete primeros años de la Educación General Básica, aunque también algunos de ellos atendían a la Educación Inicial. Los docentes que egresaban de estas instituciones trabajan especialmente en las zonas rurales o en los sectores urbanos marginales, donde se asienta la población con mayores carencias socioeconómicas. En diciembre del año 2013 el Gobierno Nacional declaró a la educación como una de las carreras de interés público y por tanto, se exigió que los estudiantes que deseen seguir las carreras de Formación Docente debían alcanzar el puntaje de 800/1000 puntos en el examen de admisión (ENES) Esta decisión puso en desventaja a los ISPED, puesto que muy pocos estudiantes que logran este puntaje están inclinados a formarse en un instituto que no tiene la categoría de universidad ni otorga títulos en el nivel de una licenciatura. De manera que la matrícula de todos los ISPED se redujo significativamente en los años que siguieron a esta disposición normativa.

Además, hay que agregar la obligación que tenian todas las instituciones de educación superior de someterse a los procesos de evaluación institucional, entre cuyas exigencias está el examen de finalización de carrera que debian efectuar los

estudiantes del último año. Según las autoridades universitarias, ninguno de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) cumplió con los requisitos básicos exigidos para su continuación institucional y el Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) expidió la Resolución Nº 161 de Septiembre de 2014 por la que se niega la acreditación de todos los institutos superiores pedagógicos, con la precitada resolución se decreta formalmente el cierre de estas instituciones, hecho que aconteció entre ese año y el año 2015. (CEAACES, 2014).

Esta situación fué traumática para el sistema escolar según el autor, por cuanto el país dejó de contar con ese contingente de maestros, especialmente para la educación general básica de los sectores más apartados, pero también para los docentes de estas instituciones, un buen porcentaje de los cuales se acogió a la jubilación y los demás fueron reubicados en otros establecimientos educativos. A ello hay que agregar la infraestructura, equipamiento, bibliotecas y laboratorios que estaban destinados a ese fin y que ahora son ocupados por otras instituciones diferentes al proceso de formación docente.

Concluye Fabara (ob. cit.) indicando que, la política de declarar a la formación docente como carrera de interés público denota la importancia que le asigna el gobierno a la educación, pero la exigencia de completar los 800/1000 en la prueba de admisión para las carreras docentes ha producido varios efectos en la formación, algunos de ellos negativos, entre los que se puede mencionar la desaparición de los institutos pedagógicos y la disminución notable de aspirantes a la docencia en las facultades de educación. Debido a las medidas implementadas por el gobierno actualmente hay un alto déficit de docentes formados; se ha tenido que recurrir a personas sin formación especializada para cubrir las plazas que anualmente demanda el sistema educativo, entre ellos, personas con títulos de bachilleres y algunos con otros títulos universitarios.

Por lo antes señalado, la supresión de los institutos pedagógicos y la sensible baja en la matrícula de las facultades de educación ha significado que sean los pobres y quienes viven en los lugares más apartados del país, los que sufran las consecuencias de estos cambios, puesto que para suplir la ausencia de

profesionales de la educación en esos sitios se ha procedido a designar a quienes no tienen una formación docente, no encuentran trabajo en otras actividades y en muchos casos tienen apenas un bachillerato. Los resultados de la Universidad Nacional de Educación se verán después de cuatro años, mientras eso acontecía no se debió desmantelar el sistema de formación nacional. Los dos sistemas podían coexistir hasta que la universidad dé sus primeros frutos. La historia se encargará de juzgar los productos que se obtengan con estas disposiciones. Esta investigación fué de vital importancia para el presente estudio, por cuanto orientó al investigador en relación con el desarrollo histórico de los Institutos superiores pedagógicos en la República del Ecuador.

Igualmente, se revisó la tesis doctoral de Lamogglia (2012), cuyo título es: Capacitación del profesorado Venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica, presentada en la Universidad de Valladolid-España. La autora realiza un análisis del sistema educativo venezolano desde 1980 hasta 2009, y los procesos de reforma que sufrió el sistema entre 1999 y 2009, así como lo concerniente a la creación de las Escuelas Bolivarianas, proceso constituyente y la educación bolivariana. Además, se plantea un objetivo referido a la formación del docente venezolano y los procesos de evolución de esta formación y se describen las políticas educativas del Estado venezolano en materia de formación permanente.

Esta tesis doctoral se inserta en la corriente cualitativa, ya que la misma se plantea desde una concepción humanística, que busca explorar una realidad para comprender y valorar la situación en estudio, en cuanto a los beneficios que representa para el profesorado venezolano el funcionamiento de los centros de apoyo al docente (CAD). La mencionada autora, demuestra en el desarrollo de la información recabada respecto al funcionamiento de los CAD, la aceptación y valoración de su estructura por parte de los profesores, quienes reconocen su importancia y evidencian el manejo teórico y práctico de la metodología para su ejecución. Además muestra que en la mayoría de los centros educativos se aprecia cierta debilidad respecto a la sistematización de las actas y memorias de los CAD.

Esta tesis recomienda que toda acción formativa que se emprenda debe propiciar la adquisición del conocimiento científico y teórico; crear o reforzar competencias, habilidades intelectuales y técnicas, que vinculen teoría y práctica, a través de la reflexión; y fortalecer la autonomía para garantizar un adecuado desempeño docente. Esta investigación guarda relación directa con el objeto de estudio por cuanto se estudiaron los fundamentos pedagógicos que fueron impartidos en el ISPED Luis Cordero y su vinculación con la teoría y práctica en el desempeño profesional aportando bases referenciales y teóricas que sirvieron de base al investigador.

La tesis doctoral de Márquez (2009), titulada: La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica, realizada en la Universidad de Málaga, se plantea como objetivo determinar las características que debe tener un programa de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Define la formación teórica, práctica y la adquisición del perfil del profesor del siglo XXI y verifica la importancia de los agentes implicados: profesores, alumnos y determina la relación que debe existir entre el perfil profesional que se le pide en este siglo al profesorado.

Se utilizó desde el punto de visita metodológico el paradigma cualitativo, realizando entrevistas a docentes y grupo de discusión virtual con estudiante, para conocer las opiniones del alumnado y el profesorado de prácticas a través del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) de la Universidad de Málaga entre los años 2004 y 2008. Bajo estas condiciones, la autora entre otra conclusiones, delimita el concepto de formación del profesorado, estableciendo los principios básicos, analizando las características y dificultades de la docencia como profesión, determinando el perfil del docente, y centrándose en las necesidades de formación teórica y práctica y en la necesaria conexión que debe haber entre ambas. La precitada investigación orientó algunas referencias bibliográficas que sustentaron y apoyaron el desarrollo documental del presente estudio.

En el mismo orden de ideas, se incluye la tesis doctoral de Varela (1995) titulada: El aspecto del Profesor de Educación Primaria: Una propuesta de formación inicial desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias

experimentales, de la Universidad de la Laguna, España. Alli la autora exteririza la formación del profesorado ha estado muy en boga en los últimos años, sobre todo a partir de 1985 cuando más proliferan los trabajos dedicados a reconsiderar esta formación docente, por ser–entre otros aspectos y según numerosos autores- uno de los que más influyen en el fracaso escolar (Howey, 1984; Jones, 1984; Trillo, 1988; Ellerman, 1990 y Lasley, 1992).

La autora del estudio previo, plantea como objetivos: establecer un concepto de desarrollo profesional basado en la reflexión de sus propias experiencias e igualmente desarrollar en los alumnos, futuros profesores, la capacidad de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así como prepararlos para que puedan valorar el efecto de las innovaciones en sus clases. Finalmente, se propone entre otros objetivos crear, o reforzar una actitud mental que los motive a organizar su enseñanza en términos de investigación-acción.

El desarrollo de la investigación se realizó en el marco del paradigma cualitativo mediante el enfoque metodológico de investigación acción. Como conclusión significativa se resalta que: la propuesta pone en una situación de producir conocimientos, de explorar alternativas, de mejorar su práctica docente, superando la mera asimilación de conocimientos ya elaborados. Además demuestra que es una propuesta para la acción y cualquier intento de formalizar la confección – basándose en esquemas más o menos rígidos- supondría una incoherencia.

Manifestó además que éste es un modelo positivo de formación inicial en la práctica docente de los alumnos que requiere una asimilación previa esencial para entender los objetivos de cada una de las actividades que se proponen, por cuanto debe existir un estrecho contacto profesor-alumno que cree un buen clima de confianza en el aula, para lo cual se requiere una gran dedicación temporal, tanto por parte del profesor, como del alumno. Finalmente se declara que, aunque el modelo se ha concebido para responder a las necesidades específicas del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, el mismo puede extenderse a otras áreas del currículo, con las matizaciones que se precisen en cada caso.

El trabajo comentado proporcionó documentación bibliográfica para el desarrollo de la presente investigación, muy particularmente en cuanto a la formación inicial del docente y la práctica en ciertos aspectos mencionados coinciden con los procesos desarrollados en Ecuador en referencia a la formación docente, lo que permite analizar a profundidad las políticas desarrolladas en otros países y correlacionarlos con el nuestro.

Los aportes de cada uno de los autores hacen destacar la importancia de poner en práctica la profesionalización de los docentes, de manera constante tanto en lo científico como en la concepción humanística, ajustandose a su entorno social. Para ello se hace necesario promover el desarrollo de competencias que lleven al docente a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los estudiantes, tomando en consideración los nuevos avances tecnológicos que hoy se suman a los procesos cognitivos y que invitan que se hagan uso de estrategias innovadoras, capaces de salirle al paso a las exigencias de conocimientos que los estudiantes hacen en los distintos entornos académicos y su formación integral.

Sustentos Teóricos

Esquemas Asociados a la Formación Docente

La formación docente en el Ecuador es un proceso histórico que Abendaño (2004) señala su estructuración desde la existencia de seis períodos relevantes con respecto al desarrollo axiomático de la formación de maestros en el país. A continuación, se exponen las situaciones que marcaron cada etapa:

En el primer período, comprendido entre los años 1949-1960, se encuentra el diseño, creación y actuación de los Colegios Normales desde el sistema educativo ecuatoriano, “corresponde a una etapa de difícil institucionalización, debido a que se presentan por primera vez como tales en la formación docente del país” (Abendaño, 2004, p.18).

El segundo período corresponde a los años 1960 -1973, pues en este lapso se estableció el punto de partida técnico para la planificación y se dio la Reforma

de la educación normalista en el Ecuador, a partir de un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación. Además, se expide la resolución ministerial No. 3358 de 16 de septiembre de 1968, mediante la cual se aprueba el plan de estudios que permanecerá vigente hasta 1973.

El tercer período se visibiliza en 1973 -1977, cuando el gobierno militar del General Guillermo Rodríguez Lara asumió la responsabilidad total del sistema educativo en el Plan integral de transformación y desarrollo. En efecto, este documento reafirmó los planteamientos del anterior y procuró la expansión educativa, principalmente de la primaria rural. Además, propuso desarrollar una educación basada en la producción laboral, la acción comunitaria, la solidaridad humana y la emancipación de la dependencia. Un fenómeno trascendental en esta época fue que "la política de ampliación de la escuela básica a nueve años, se extendió en los normales la formación de maestros con dos años post-ciclo diversificado; se posibilita así el ingreso a otros bachilleres que no necesariamente eran normalistas" (Abendaño, 2004, p.18).

El cuarto período comprende los años 1979-1984, momento en el cual se decreta el Plan Nacional del Gobierno Democrático y se propone la consumación de la reforma tributaria, administrativa, formativa, agraria y la de control del ejercicio del poder. A su vez, en la aprobación de la Ley de Educación de 1983, se certifica la gratuidad de la enseñanza en el sistema y se declara obligatoria hasta el noveno grado. Además, se propuso la integración de la escuela primaria con el ciclo básico, con el afán de instrumentar la obligatoriedad de nueve años. La formación docente de cinco años, luego de la fase de transición iniciada en 1974 queda confirmada en 1980. De los diez (10) institutos existentes en 1975 - 1976, se pasó a 13 en 1981 - 1982; y, a 33 en 1985 - 1988.

En todo caso, la acogida de maestros graduados era inferior al número de cargos creados para atender el incremento de matrícula; ello prescribió el ingreso de docentes sin título, "situación que impactó tanto en el debilitamiento de la calidad de la oferta educativa como en los costos de los programas de capacitación y profesionalización de la década siguiente" (Abendaño, 2004, p.18).

El quinto período se acentúa en los años 1984-1992, en tanto que se analiza una situación crítica con respecto a los problemas existentes en el ámbito escolar, tales como acceso, equidad, participación, pertinencia socio-económica, eficacia de los procesos, organización interna, cobertura en términos de docentes, instalaciones, recursos, entre otros aspectos. En este contexto, se encuentran salidas a las dificultades de la educación básica, pues se desarrollan los proyectos de Atención a la Marginalidad de la Educación Rural-AMER (1984), el Proyecto del Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, enfocado en el sector rural-PROMECEB (1990), y con énfasis en los sectores urbano-marginales denominado Educación Básica-Proyecto de Desarrollo-Eficiencia y Calidad-EB-PRODEC (1992), que junto a la ejecución de componentes de infraestructura física y equipamiento desarrollaron propuestas cualitativas: el currículo comunitario, redes escolares, reforma curricular, el sistema nacional de estadísticas educativas y transformación de los colegios normales en institutos pedagógicos.

Finalmente, el sexto período se distingue entre 1992-2004, por la culminación del proyecto EB-PRODEC y la ejecución del proyecto Redes Amigas. Este programa buscó la consolidación de las redes escolares autónomas rurales con el objeto de concretar la educación básica de calidad, compromiso y objetivo que los maestros deben asumir con optimismo y convicción especialmente para la población de niñas y niños de los sectores menos favorecidos de la sociedad, en cuyo contexto se está brindando asistencia pedagógica a los maestros que laboran en las instituciones educativas de las referidas redes escolares.

Un notable avance del proyecto EB-PRODEC es el sistema de medición de logros académicos que aplicó mediante operativos a nivel nacional desde 1996, con pruebas en matemática y castellano dirigidas a estudiantes del tercero, séptimo y décimo año de educación básica, a través de las pruebas APRENDO; así como el Sistema de supervisión educativa de 1994 que analizó y aprobó una nueva propuesta para el conjunto de reformas, sobre todo pedagógicas que el sistema requiere; el sistema nacional de estadísticas educativas que se

institucionalizó oficialmente en el país a partir de 1994 para suministrar información actualizada y desagregada a cada una de las instancias del sistema educativo; y, la reforma curricular que empieza a desarrollarse sostenidamente desde el año 1995, con el aval del Consejo Nacional de Educación, bajo la denominación de Reforma curricular consensuada para la educación básica.

Ahora bien, es fundamental analizar el período comprendido entre 1984 – 1992, donde se destaca la creación del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB), el cuál fue "diseñado en 1989, e implementado desde 1990 hasta 1999" (Abendaño, 2004, p.12). El PROMECEB proyecto realizado en muchos países de América latina, nace como respuesta a las necesidades diagnosticadas en los Escuelas Normales creadas para la formación de maestros, debido a que estas escuelas de formacion permanecían en su estructura con pocas modificaciones. Es así que, en el marco del PROMECEB, los Colegios normales se convirtieron en Institutos Pedagógicos, según Acuerdo Ministerial 459 de abril de 1991. En el país existían 25 Institutos Pedagógicos (IPED´s) en diferentes provincias como lo refleja el Cuadro 1.

Cuadro 1: Distribución de Institutos Pedagógicos. Ecuador 1991

Ítem	Instituto Pedagógico	Ubicación Geográfica
1.	Don Bosco	Esmeraldas
2.	San Gabriel	Carchi
3.	Misael Acosta	Tungurahua
4.	Los Ríos	Los Ríos
5.	Juan Montalvo	Pichincha
6.	San Miguel	Bolívar
7.	Alfredo Pérez	Imbabura
8.	J. G. Vega	El Oro
9.	Manuela Cañizares	Pichincha
10.	Rita Lecumberry	Guayas
11.	Cariamanga	Loja
12.	23 de Octubre	Manabí
13.	Belisario Quevedo	Cotopaxi
14.	Hno. Miguel	Napo
15.	Eugenio Espejo	Manabí
16.	Leónidas García	Guayas
17.	Camilo Gallegos	Pastaza
18.	Jorge Mosquera	Zamora
19.	Luis Cordero	Cañar
20.	José Pintado	Morona Santiago
21.	Ciudad de Loja	Loja
22.	Juan Pablo II	Guayas
23.	Márquez Tapia	Azuay
24.	Chimborazo	Chimborazo
25.	Emilio Stheele	Pichincha

Fuente: Abendaño, A (2004)

El funcionamiento de estos Institutos Pedagógicos (IPED´s), se reguló mediante el Reglamento Especial expedido con Acuerdo Ministerial No. 725 del 5 de Septiembre de 1991, con la intención de realizar un seguimiento y monitoreo oportuno a cada uno de ellos. En este sentido, es necesario, señalar que a inicios de la ejecución del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) se evidenciaron algunas problemáticas centrales con respecto a los procesos educativos, los cuales se expresan textualmente, en el Cuadro 2, dado a continuación:

Cuadro 2: Ejes Problemáticos en la Educación según PROMECEB

-La falta de unidad en el sistema educativo ecuatoriano; ya que operan dos sistemas, uno administrado por el Ministerio de Educación y otro por las Universidades y Escuelas Politécnicas.
-Discontinuidad en las acciones del Ministerio de Educación, lo cual se produce por la carencia de una planificación de largo plazo, por el frecuente cambio de mandos ministeriales del MEC.
-Ausencia de coordinación y racionalización de los recursos y proyectos, determinados por duplicación de funciones, así como preponderancia de criterios políticos y coyunturales en la toma de decisiones.
-Escasez de control sobre el ejercicio de los docentes en los establecimientos de educación, debido a la inexistencia de un sistema de evaluación de la calidad y de asesoría pedagógica.
-Falta de una línea de base en cuanto a los indicadores de calidad en los establecimientos y niveles educativos, lo cual impide hacer el seguimiento de los procesos educativos.
-Carencia de prácticas educativas y de un sistema de dinamización del pensamiento pedagógico, debido a la falta de eventos y publicaciones que estimulen la investigación y renovación educativas. Continua
-Inexistencia de un sistema de evaluación integral de la evaluación del sistema.
-Carencias y debilidades en la formación inicial y desarrollo de los recursos humanos que laboran en el sector educativo.
-Limitaciones en el desarrollo curricular, debido a que no se considera diferencias de los educandos, realidad socio-económica, valores étnicos y culturales y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.
-Deterioro de la auto-imagen del docente, originado en la ausencia de mecanismos que estimulen al maestro a competir y mejorar profesionalmente, inexistencia de un sistema equitativo de ingreso, promoción y estímulos, así como carencia de mecanismos de control de la práctica docente.
-Ausentismo docente, que se lo aprecia en la desvinculación del docente con la comunidad, deterioro de la calidad del trabajo del maestro, tiempo incompleto de permanencia en la escuela rural e incremento de cambios docentes hacia la ciudad.

Fuente: Redefinido de Abendaño (2004)

El panorama poco alentador del sistema educativo que se visualiza en el cuadro 2, de alguna manera representa la realidad, que en la práctica, se presenta dentro de los entornos académicos de Ecuador, ante la desvinculación existente dentro del mismo sistema, apreciado cuando no existe una vinculación definida a lo interno en el Ministerio de Educación y el de las universidades y escuelas politécnicas, lo que lleva a que existe un divorcio dentro del sistema como un todo, dejando de ser efectivo al largo plazo, producto de una planificación que a largo plazo que pudiera calificarse como escasa. Esta práctica, hace que la operatividad del sistema educativo no sea efectiva ni eficiente, antela duplicidad de funciones, lo que relativiza la toma de decisiones y la ejecución de las mismas.

Este tipo de práctica dentro del sistema educativo ecuatoriano, obliga que la producción científica se quede poco a poco atrás, al no fomentarse eventos que hagan público los avances que se van alcanzando en las distintas áreas del conocimiento, lo que conlleva al desmejoramiento de la calidad de los procesos educativos como un todo, a la luz de aminorar el pensamiento pedagógico que va socavando las bases del sistema curricular, afectando significativamente tanto a la población estudiantil que hace vida dentro del sistema, como a los docentes como eje fundamental en el impulso de la educación.

En el caso particular de los docentes, profesionalmente su calidad competitiva se ve mermada, al no ser debidamente incentivados en cuanto a los sueldos se refiere, así como desde los distintos estímulos no monetarios, pero que le impulsan a seguir adelante, especialmente lo referente al mejoramiento profesional. En virtud de los ejes problemáticos detectados, los responsables del Programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica (PROMECEB), integraron tres objetivos educativos, con énfasis en el sector rural. Entre ellos:

1. Desarrollo de los recursos humanos, que se orienta a la formación inicial de los futuros docentes, a la capacitación en servicio de los maestros en servicio, a la capacitación y perfeccionamiento de otros recursos humanos como supervisores, administradores, planificadores, etc.

2. Desarrollo curricular, que prioriza la investigación, elaboración e implementación de la reforma curricular en forma incremental y permanente, con

la finalidad de obtener dos metas, en términos de rediseñar el currículo de la educación básica, en los niveles pre-primario, primario y en ciclo básico, en las modalidades de educación regular, educación bilingüe y educación especial; y, rediseñar el currículo de la formación docente en las especializaciones de la educación pre-primaria y primaria, tanto para los Institutos Pedagógicos hispanos como para los bilingües.

3. Desarrollo de la infraestructura física y tecnológica, con el objeto de contar con diseños y especificaciones que permitan asignar los recursos necesarios para realizar construcciones, adecuaciones y dotación de equipos y mobiliario.

Al considerar la transformación de los Colegios e Institutos Normales en Institutos Pedagógicos a partir del 23 de octubre de 1991, uno de los ejes centrales de este proyecto de investigación hace hincapié en la relevancia de los IPED en el contexto histórico nacional.

Los IPEDs, fueron creados con el objeto de que se constituyeran como un elemento fundamental de la red institucional para llevar adelante el mejoramiento de la calidad de la educación básica. Fueron, entonces, centros educativos encargados de la formación docente en el nivel de educación inicial, de la profesionalización y capacitación de los docentes en servicio de los niveles pre-escolar y educación básica. A estos centros se les asignó funciones complementarias como la investigación y experimentación pedagógicas, la producción de recursos didácticos y la extensión educativa para la comunidad.

El propósito del proceso de fortalecimiento de los Institutos Pedagógicos determinados en los lineamientos por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP, 2006) fue concretar, en el aula y en la práctica, corrientes psicológicas y pedagógicas modernas fruto del avance en la investigación científica, cobrando relevancia el constructivismo pedagógico y el aprendizaje significativo y funcional. En otras palabras, pretendía que los IPED´s desarrollen un nuevo modelo pedagógico, basado en los paradigmas cognitivo, ecológico y contextual, en vinculación directa con teorías de aprendizaje activo.

En función de ello, los Institutos Pedagógicos adoptan la modalidad de planteles de post-bachillerato con tres años de estudio teórico-práctico, con el tratamiento interdisciplinario de áreas de formación profesional básica y específica. El plan y los programas de estudio fueron elaborados con la participación de las autoridades docentes de los antiguos Colegios Normales y expedidos según Resoluciones Ministeriales Nos. 205 y 275 de 4 de abril de 1991 y 14 de mayo de 1992, respectivamente.

La congruencia representativa de las acciones que en conjunto de implican a la realidad interrelacional del MEC-CONESUP (2006) indica que los graduados de los Institutos Pedagógicos obtenían el título de profesor de educación primaria, aunque su competencia cubría también el nivel pre-primario. La formación exigía una práctica pedagógica en escuelas y jardines de infantes, a lo largo de tres años, con fuerte vinculación con el medio social y natural en donde se ubicaban estos establecimientos. Por ello, la propuesta de formación docente considera aspectos relevantes como el eje activo transcendente asociado al perfil del docente centrado en la investigación, con hábitos de estudios, planificador, creativo, innovador, respetuoso, crítico y con verdadero interés por la docencia.

Asimismo, los aspectos relacionados con la preparación académica orientada por fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos son claramente definidos según Núñez y Palacios (2017) que indican que el perfil profesional constituye un componente importante del Diseño Curricular, puesto que en éste se manifiesta de manera objetiva tales fundamentos. De hecho, las tendencias en la formación universitaria “determinan la búsqueda de alternativas que no sólo sean vigentes para resolver los problemas actuales de la sociedad, sino que se ocupan además, de adelantarse a los posibles problemas del futuro” (p. 38).

Cuando se inicia la formación de profesionales en una institución universitaria "uno de los principales elementos a tener en cuenta es el modelo profesional. El perfil profesional constituye un componente importante del Diseño Curricular, puesto que en éste, se visualiza de manera objetiva estos fundamentos mencionados" (p.38). Por ello, las tendencias en la formación profesional

universitaria, determinan la búsqueda de alternativas que no sólo sean vigentes para resolver los problemas actuales de la sociedad sino que, se ocupen además, de adentrarse a los posibles retos y dilemas que se plantearán en el futuro. Seguidamente, se presenta una visualización integrada de estos eventos, en el gráfico 1.

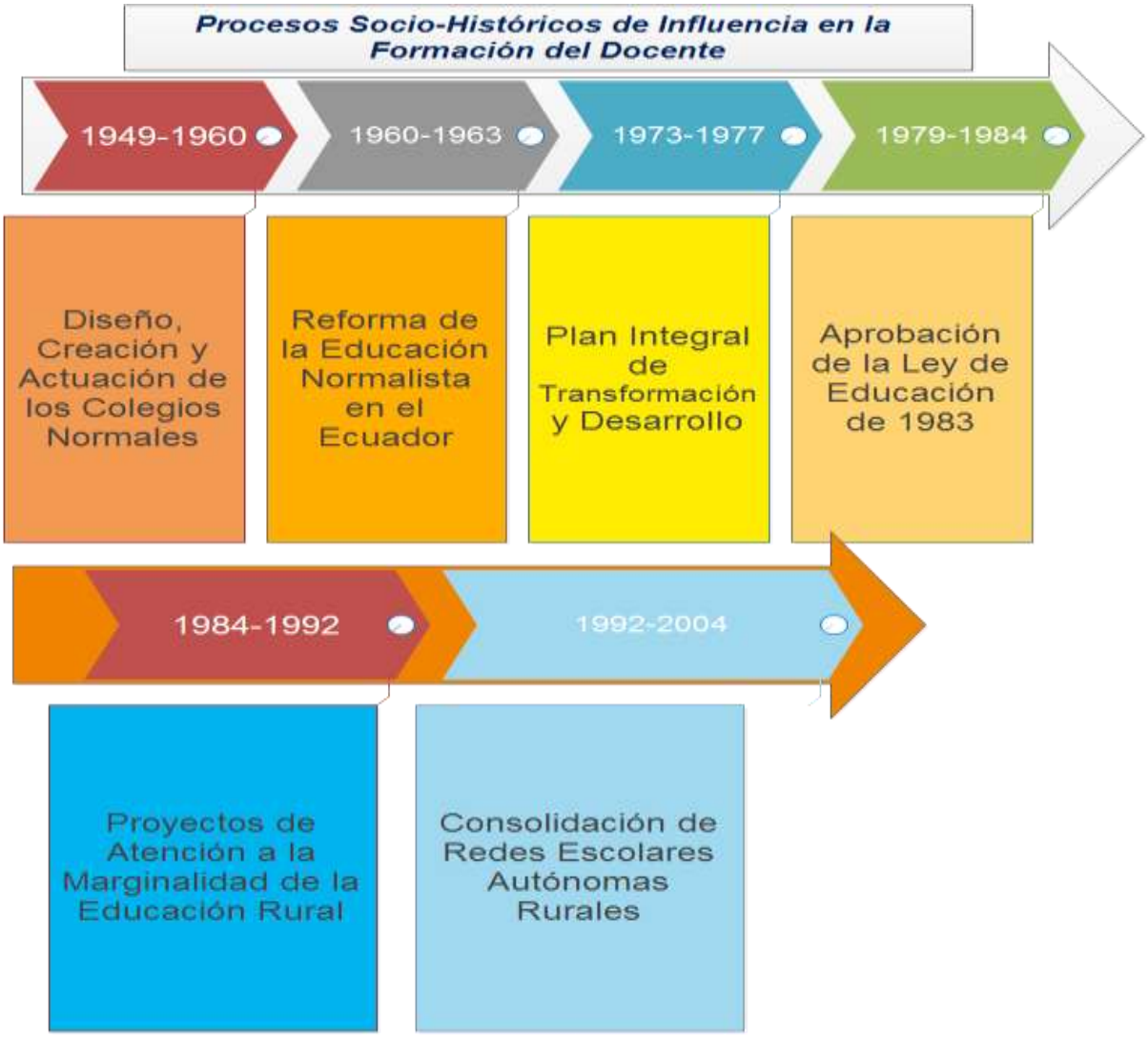


Gráfico 1. Eventos Socio-históricos en la Formación del Docente en Ecuador.

Fuente: Elaboración Propia, 2019

El trabajo guiado por objetivos específicos de formación docente y en consecuencia por un plan de estudios, con programas y diseños de planificación

curricular que permitan obtener logros observables y estimables; la aplicación de disposiciones reglamentarias que propendían a la funcionalidad de las acciones, tanto en lo académico como en lo administrativo y la consolidación de procesos interdisciplinarios de práctica docente en base de los contenidos teóricos de las asignaturas de formación básica y de las metodologías aconsejadas para la implantación del modelo seleccionado.

La situación observada en el gráfico 1, da cuenta de los principales eventos de carácter trascendentes en los períodos considerados y sus aportes con relación a los elementos que se distinguen en cada uno de ellos para la activación y desarrollo de la formación del docente en Ecuador. En el caso de los institutos pedagógicos, junto con la evaluación permanente, los informes periódicos y las jornadas de análisis fueron imprescindibles para la verificación oportuna de la consistencia del diseño y desarrollo curricular como insumo básico para proyectar los cambios que la escuela del futuro demanda. De acuerdo con Sagrado (2006) los informes periódicos y las jornadas de análisis se hicieron reconocibles para el aporte en el desarrollo y evolución de esta perspectiva educativa como insumos básicos para proyectar la optimización de las actividades y procesos formativos en tiempos de transformaciones sociales.

Como se anunció anteriormente, cada uno estos períodos estructurados desde 1949 hasta el 2004, activaron situaciones de interés para tomar en cuenta al analizar lo que significó la formación docente en el Ecuador. De esta manera, se concretaron aspectos importantes, iniciando con el diseño, creación y actuación de los colegios normales, la reforma de la educación normalista en el Ecuador, el Plan Integral de Transformación y Desarrollo, aprobación de la Ley de Educación de 1983, proyectos de atención a la marginalidad de la educación rural y la consolidación de redes escolares autónomas rurales.

Fundamentos Pedagógicos

Las repercusiones de los razonamientos y teoría asimiladas en el campo de los fundamentos pedagógicos, han expuesto diversas gamas de situaciones implicadas en el desarrollo de los objetivos educacionales y las formas de abordar el conocimiento formativo del docente. Al respecto, Mañeru Zunzarren (2015), seleccionaron una serie de clásicos que han contribuido a configurar la pedagogía moderna, sus distintos enfoques y el enriquecimiento de la actividad docente, al situar al estudiante como protagonista del proceso enseñanza y aprendizaje, ante las exigencias de transformaciones permanentes de la realidad social.

Para este autor es importante considerar el desarrollo de nuevos contenidos y las formas de evaluar el aprendizaje y la gestión institucional. De esta manera, uno de los autores de influencia en el campo educativo práctico fue John Dewey, que indica al aprendizaje como natural para alcanzar la medida en las cuales los aprendices ofrecen estas oportunidades pedagógicas que exigen a los docentes buscaron su reincorporación con la máxima contextualización y significación de un marco crítico en el enfoque clásico sobre el conocimiento fundamentado en la experiencia no es la memorización.

La situación mencionada se complementa con las expresiones del mismo Dewey (2004), el cual hace referencia a la educación como necesidad de la vida, como función social, dirección, crecimiento, preparación, desenvolvimiento y disciplina social. Por su parte, dentro de esta concepción la formación del docente se valora al utilizar todas estas condiciones para el hacer posible de sus colaboraciones dentro de una planificación generada al dirigir sus movimientos cotidianos, además de las previsiones sobre las consecuencias posibles de llevar a cabo en condiciones cuidadosas, con cierto orden en los actos que han de realizarse.

Los fines educativos significan aceptar las responsabilidades en cuanto a las observaciones de la realidad, anticipaciones y arreglos requeridos para llevar a cabo la función de educar. Es así como un fin educativo de interés en esta teoría de Dewey debe fundarse en actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los

instintos originales y los hábitos adquiridos del individuo determinado) que ha de educarse. Agrega, además el mencionado autor que "un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir en género de ambiente necesitado para liberar y organizar sus capacidades. (p. 98).

Ante estos requerimientos aplicados a la realidad de saber hacer el hecho formativo del docente, el investigador piensa que se ha de adquirir experiencias educativas que trasciendan en los procedimientos específicos, que corrijan las observaciones limitadas o fuera de contexto educativo, al apelar al juicio y tomar decisiones atinentes al reconocimiento de cada situación social que exige su transformación, ante hechos concretos que deban modificarse como respuesta de control social y educacional.

De acuerdo con Bernabeu (2008) en el proceso global de la educación, se ubican escenarios teóricos prácticos unificados en una concepción humanista de la pedagogía. Es así como se implican elementos antropológicos que se manifiestan en la preocupación por asentarse en bases empíricas, sin perder relación con las ciencias que tiene por estudio al hombre, la sociedad y la cultura. Esta perspectiva integradora de la pedagogía "la hace discurrir desde la filosofía, antropología, psicología y sociología de la educación hacia los niveles normativos (pedagogía general y diferencial) aplicativo (didáctica y organización escolar) y el ilustrativo constituido por las ciencias históricas" (p. 19).

Al entender estos planteamientos devienen intenciones integrales, que pueden manifestarse en la realidad de los fundamentos pedagógicos, en correspondencia con la visión holística de su estudio, lo cual le da características de complejidad por la eventualidad de situaciones complementarias, entrelazadas a la dinámica del hacer educativo que da paso al conocimiento multidisciplinar al transmitir todo este potencial de cambios individuales y sociales de la educación, en la realidad contextual según la intencionalidad del sistema.

Ahora bien, según los fundamentos pedagógicos atinentes a Rousseau, es necesario generalizar frente a la prioridad de educar a un hombre expuesto a todas las circunstancias de la vida, reviste importancia en los requerimientos de

prácticas establecidas de la actividad humana, el espíritu agitado de este siglo que transforma a toda generación frente a los retos vinculados a la formación del docente. Según las palabras de Gadotti (2002) sólo se piensa en conservar al niño y eso no basta, se le suele enseñar a conservarse siendo un hombre, a soportar los golpes de suerte, a enfrentar la opulencia y la miseria, a vivir si es necesario, en los hielos de Islandia.

Por lo tanto, la filosofía educativa y la planificación educativa encuentran un perfil de prioridades necesarias de activar a través de los fundamentos pedagógicos, donde la prioridad notable y característica de la fuerza educativa no puede estar soslayada de la acción formativa del docente, en el hecho de hacer posible la concreción de iniciativas que requieran el apoyo del Estado, como garante del desarrollo en cada contexto donde corresponde actuar con la responsabilidad y atención que amerita, forjar el futuro que se desea dado su materialización de cualquier proyecto educacional deliberado con la sociedad misma. En el gráfico 2, se muestran algunos requisitos asociados a los fundamentos pedagógicos.

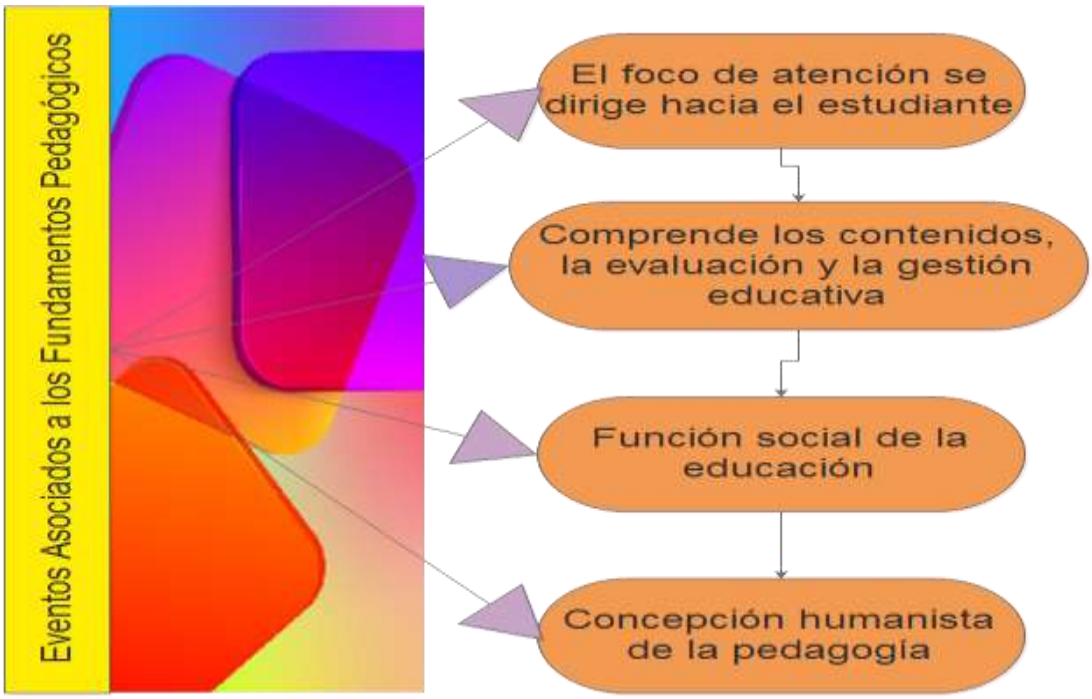


Gráfico 2. Eventos Asociados a los Fundamentos Pedagógicos
Fuente: Elaboración Propia, 2019

La situación que se visualiza en el gráfico 2, connotan los eventos asociados a los fundamentos pedagógicos concatenados como fuerza de empuje a la realidad de su concepción para los efectos de la formación del docente, al impactar los requerimientos de los planificadores de la educación en su reconocimiento al exhortar a las instituciones y a sus gerentes a no desligarse de este interés para que se asuma el firme compromiso de llevar a cabo las iniciativas y propuestas pertinentes, producto de su determinación, con la finalidad de crear las bases necesarias de transformaciones sociales que permitan fortalecer la recuperación y consolidación de los aprendizajes en este campo magisterial.

Así, el gráfico 2, muestra lo que tiene sentido concreto al dirigir el foco de atención al estudiante, debido a la urgencia que representan los cambios y sistemas de mejoras de la educación en el mundo actual, el generar iniciativas orientadas a combatir problemas y desequilibrios sociales, frente a los requerimientos críticos del hombre nuevo, en su contribución a los eventos de gran magnitud, vigencia y concreción de los espacios de participación a través de mecanismos que permitan a todos los habitantes, el acceso al potencial del conocimiento hasta actuar en escenarios propios de transformación en los campos que competen al ámbito político-administrativo del país.

Por tanto, se resalta aquí el pensamiento reflexivo de Paymal (2008), quién sostiene que en las escuelas predomina la rutina, el cansancio, el aburrimiento, el tradicionalismo, al punto que "cuando el maestro se ausenta de la clase, al instante se percibe una sensación de liberación, que se traduce inmediatamente en jolgorio e indisciplina" (p. 92). Ahora bien, ante los desafíos que revisten la aprehensión de aceptar nuevas prácticas pedagógicas y revisión integral del currículum, la interactividad del docente, debe ser la manifestación al abordar los fundamentos pedagógicos centrados en el ser humano.

De igual manera, el gráfico 2, presenta como evento de interés el hecho que comprende la configuración de nuevos contenidos, procesos y forma de evaluación de los aprendizajes y aspectos atinentes a la gestión educativa, en tanto se apoyen las condiciones administrativas e institucionales, que den cabida al

reimpulso en términos de avanzar hacia el desarrollo de los pueblos, en concordancia con las exigencias y requerimientos globales sin olvidar lo local, al tomar en cuenta nuevos diseños educativos que fomenten la educación para la vida y combine el trabajo creativo humano y la sensibilidad social del ser, al diseñar y fomentar, una educación crítica que combine los valores, el conocimiento y la cooperación.

En los mismos términos, el gráfico 2, concreta esa función social de la educación, tan apremiante en la situación que acecha al mundo, producto de las actitudes y el comportamiento humano cuestión que pone en evidencia la prioridad de la educación formativa del docente como agentes de cambios, especial evento que merece un llamado a consolidar los fundamentos pedagógicos para la consolidación de un mundo mejor para todos en la dinámica de actividades y procesos de la educación.

Finalmente, la concepción humanística de la pedagogía encierra cada uno de los escenarios planteados para idealizar la formación del docente, como un intento humano por dar a conocer lo que se piensa acerca de la necesidad de cambios propios y colectivos, al tomar previsiones urgentes de corto plazo y de largo plazo en los aspectos que atañen a la planificación estratégica de la educación en cuanto a las exigencias presentadas como parte de lo que ha de significar la formación integral de los docentes. Todo ello, encierra la prioridad de decisiones a las cuales se enfrenta el liderazgo educativo en la búsqueda de la expresión lineal funcional en el orden institucional, gestadas desde la academia y en armonía con los arquitectos de las ideas y teorías educativas pedagógicas.

Así lo complementa Fusté (2010), al sostener que los significados construidos en el proceso pedagógico, suponen el hecho de permitirse tomarse un tiempo, valorar los esfuerzos; probarse a sí mismo, darse esperanza y confiar. Toda esta caracterización asociada a los fundamentos pedagógicos, se puede entender sobre la base del acompañamiento al aprendiz, avivando la creatividad, el calor humano que se conecta al otro para seguir cada uno de los pasos, no se calificar con un número sino con el progreso y deseo de saber, de preguntarse y buscar respuestas.

Tal es el caso de Rousseau que fue el gran inspirador de las teorías modernas de la educación. Según Houssaye (2003), se trata de formar a un hombre natural, que no esté alterado por las relaciones sociales. Así el modelo que presenta da a entender que el estudiante se convertirá primero en un hombre, luego en un ciudadano de una sociedad futura, en un mundo que no existe. Sin embargo, hay un conocimiento psicológico del niño sobre el cual se habrá de edificar la pedagogía que no sea simplemente la consideración del carácter y de la singularidad. Así, el conocimiento de la actividad mental del niño será la base teórica sobre la que habrá de edificar la pedagogía experimental. Siguiendo la línea de Rousseau, la evolución de los intereses cursa sobre el orden en el cual la naturaleza ha organizado el desarrollo psicológico" (Houssaye, ob. cit.; p. 331).

Pedagogía Científica de María Montessori

La singularidad de los hechos y escenarios que transitan en estos tiempos acerca de lo que exige la formación del docente, debe asimilar eventos y significatividades de los principales fundamentos científicos que aportan las teorías pedagógicas. En ese sentido, los aportes y legado que dejó María Montessori, no pueden pasar por alto en el haber del conocimiento pedagógico y espíritu humanista, lo cual es propicio para adoptare sus términos ante la prioridad de un aprendizaje en confianza, ordenado y eficaz basado en el respeto al estudiante y el afecto al servicio que ofrece el docente, al entender que el individuo ha de ser educado de manera flexible y en función de los mismos potenciales que sostiene como ser humano en la realidad donde se desarrolla a través de prácticas y experiencias sensibles de trascendencia para fortalecerlo frente a la diversidad de escenarios que se le presenten.

De acuerdo con Cano García y Pla Molins (2007), Montessori retoma ideas de Rousseau acerca del individualismo, que no es aislamiento sino en el sentido de la ocupación del estudiante en provecho del espíritu. Asimismo toma de Herbart la educación de las facultades perceptivas es decir la idea que el niño se ha opuesto atrás de la manipulación de la experimentación con materiales

y que el maestro es tan sólo un facilitador externo, además asume el pensamiento de Pestalozzi en la noción de la educación sensorial.

Todos estos elementos que pueden adaptarse a la naturaleza del niño manteniendo su libertad se idealizan en la propuesta educativa, sobre todo para los jardines de infancia. De igual manera, María Montessori asume la filosofía positiva de Frobel, en cuanto al amor a los niños y al trabajo a través del hueco, lo cual facilita la evolución psicológica así como la transformación de los instintos e impulsos en hábitos, debido al progreso que ha de venir con la acción voluntaria a través del lenguaje. En este orden de ideas, Toinet, y Dorance (2019) afianzan lo antes mencionado, al connotar que la función del lenguaje como soporte del pensamiento y a la vez como herramienta de comunicación frente a la oportunidad de nuevas experiencias para ser comprendido y comprender a los demás.

Pedagogía Constructivista

Cuando se habla de constructivismo pedagógico, se hace referencia a propuestas en esta área, de didáctica generales y particulares sobre las diferentes disciplinas del conocimiento, algunas ligadas al constructivismo psicológico y otras, al constructivismo sociológico. Según menciona Vasco (2007) estos campos del saber hacer, uno más individualista y el otro más culturalista, se mantienen todavía separados en la realidad de su aplicabilidad. Según el referido autor "no se han desarrollado, propuestas pedagógicas constructivistas para otras áreas de la formación integral del estudiante. Pero si la educación ética y moral, la educación para el civismo y la democracia, para la paz y la convivencia" (p. 18).

Al trasladar estos razonamientos a la realidad de las prácticas pedagógicas formativas del docente, se han de tomar en cuenta los problemas reales en la selectividad de los propósitos, contenidos y el desarrollo de los objetivos curriculares centrados en métodos constructivistas que favorece la construcción del conocimiento. Ahora bien, hay que tener en consideración que sin alguna planificación metodológica en el desarrollo de los contenidos que deben importar e interesar a los estudiantes cualquier actividad de aprendizaje que no se sustenta sobre la base de un esfuerzo serio de planeación, que conformen las redes teóricas

conceptuales, llevaría a trivializar la actividad educativa y a reducirla a juegos sin propósitos formativos específicos.

En consecuencia, se comparte con Vasco (ob. cit.) sus recomendaciones al fundamentar proposiciones pedagógicas conceptuales que atiendan a la posibilidad de potenciar el currículo detallado, pre-diseñado, sobre la base de contenidos elaborados por expertos en el área respectiva, que promueven los criterios de la lógica interna de cada disciplina. Un constructivista medianamente coherente debe proponer descripciones y contraste no solamente relacionada con la aventura de las explicaciones sino además al entender lo que significa la comunicación productiva y satisfactoria para explorar, conocer, comprender, enseñar, aprender, formarse e informar las distintas construcciones mentales significada en el lenguaje que dan seguridad o falta de ella, al tomar en cuenta las teorías y concepciones alternativas que los docentes, científicos e investigadores sostienen sobre la base epistemológica, la psicología, sociología, pedagogía y la didáctica para poder entender y enlazar en la praxis conjunta de la realidad educativa.

En esta misma reafirmación, Vargas Guillén (2006) plantea el problema central desde la indicación de Piaget, sin embargo; tanto el planteamiento como su forma posible de ser abordado, se fundamentan en la perspectiva fenomenológica, lo que significa que el hacer dentro estas consideraciones constructivistas, en las cuales se intentaron tomar distancia de la fenomenología, surge la crítica dentro de la pretensión científica existente derivada hacia el objetivismo positivista. Por ello el constructivismo, que pretende alcanzar el descentramiento como condición de sus comprensiones, en la derivación de construcciones mentales, mantiene como modo de constitución en atención a sus investigadores, la objetividad. En este sentido el mencionado autor agrega lo siguiente:

> Si el constructivismo tiene fundamento en unos presupuestos positivizantes de la realidad, la objetividad equivaldría a un mecanismo metódico, utilizado como control crítico, mediante el cual se logra que el observador tome distancia, del fenómeno que quiere investigar. En cambio en la investigación que se fundamenta en la vivencia y en el mundo de la vida de los sujetos, objetivar equivale a

> picar (o retener) los sentidos aclarados en los actos en que se ven involucrados, en este caso, de la pedagogía; que no se trata de tomar distancia, sino de experimentar el fenómeno del habla, la vida pedagógica y la vivencia además de racionalizar la. (p. 57).

Con estos argumentos, el investigador de este estudio se apega a la epistemología del constructivismo en el desarrollo de las prácticas formativas del docente que de manera evidente toca los aspectos del positivismo en el hacer de las experiencias en la solidez del conocimiento pedagógico de niveles rigurosos que llevan a la plenitud del espíritu humano al iluminar las propuestas educacionales de acción crítica y discusión social.

Constructivismo de Piaget

Sobre esta misma perspectiva, apuntan Olmedo y Farrerons (2017) el constructivismo se fundamenta en el significado del mundo que es impuesto por la persona, lo que significa que habrá distintas maneras el mundo de la vida y sus significados en la construcción del propio significado del estudiante. Por lo tanto, el aprendizaje representa un proceso activo de construcción del conocimiento y por parte del docente, éste se constituye en el orientador de apoyo a esa construcción.

En este sentido, Piaget le otorga mayor importancia al proceso interno de razonamiento que a la manipulación externa lo que significa que reconoce la influencia ejercida, tanto por los sentidos como por la razón. El aprendizaje entonces focaliza la construcción interna, activa e individual. El desarrollo cognitivo supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales más organizadas y compleja, sin una efectiva intervención del docente. El aprendizaje es un proceso de construcción que no depende sólo de la simulación externa, sino que está determinado por el grado de desarrollo interno. Las relaciones sociales favorecen el aprendizaje y la experiencia física es una condición necesaria para que ellos se produzca no por la acumulación de conocimientos, sino porque existen mecanismos internos de asimilación y acomodación.

Ahora bien, una de las reflexiones mencionadas por Matthews (2017) respecto a la pedagogía constructivista es que quienes asumen esta condición en la

educación, observan un vínculo entre la teoría constructivista del aprendizaje y el conocimiento que por un lado está la orientación pedagógica para los maestros y por el otro antes de cruzar la frontera en las diferentes disciplinas, la cultura escrita y la pedagogía de la ciencia. En este sentido esta teoría de viene adoptando de forma generalizada en los programas de formación de docentes creando expectativas y críticas al articular incluso problemas psicológicos y filosóficos que deben ser respaldados y argumentados.

Los métodos de enseñanza inspirados en el constructivismo que tienen como centro de acción al estudiante incluyen aprendizaje por proyectos, aprendizaje mediante el descubrimiento de la enseñanza a través de la investigación. No obstante, señala Matthews (ob. cit.) que el hecho de enseñar un conjunto de conocimientos, no sólo implica reconocerlos e identificarlos sino también asumir los métodos que permiten transmitir al menos algo de información a los estudiantes.

En palabras de Ortiz (2009) en la denominación del constructivismo se abordan diferentes dependencias, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, Corrientes y prácticas educativas. Para asumir el principio explicativo del proceso de formación y desarrollo del conocimiento humano y de su aprendizaje, se plantea que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción entre el sujeto y su medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio. "El constructivismo incorpora la aceptación a las ciencias psicológicas y pedagógicas y está condicionado históricamente pues han reflejado los matices filosóficos, económicos, sociológicos, políticos y científicos de las ideas predominantes en un momento dado" (p. 21).

Estos razonamientos y caracterizaciones que se comprenden dentro de la teoría constructivista, conllevan a implicaciones que desde mi punto de vista de asocian a la formación del docente y al campo de la práctica educativa como fundamento pedagógico importante que desde la década del siglo XX se

constituyen en una epistemología importante para la asimilación de adaptación del conocimiento educativo.

A continuación se muestra el gráfico 3, que recoge algunas características de la Teoría Pedagógica del Constructivismo. Además, presenta de manera resumida, las caracterizaciones propias del constructivismo, entre las cuales se observa el hecho que cada individuo construye sus representaciones del mundo, lo cual da a entender que posee cualidades individuales en las formas de adquirir el aprendizaje, es decir; tiene sus únicas manera de sentir, conocer y presentar su sistema de creencias, percepciones, proyectos, medio social, lo implica la identificación de un episteme que sitúa al sujeto en el centro de la visión del proceso enseñanza y aprendizaje, por tanto reconoce que los conocimientos están hechos por y para los humanos.

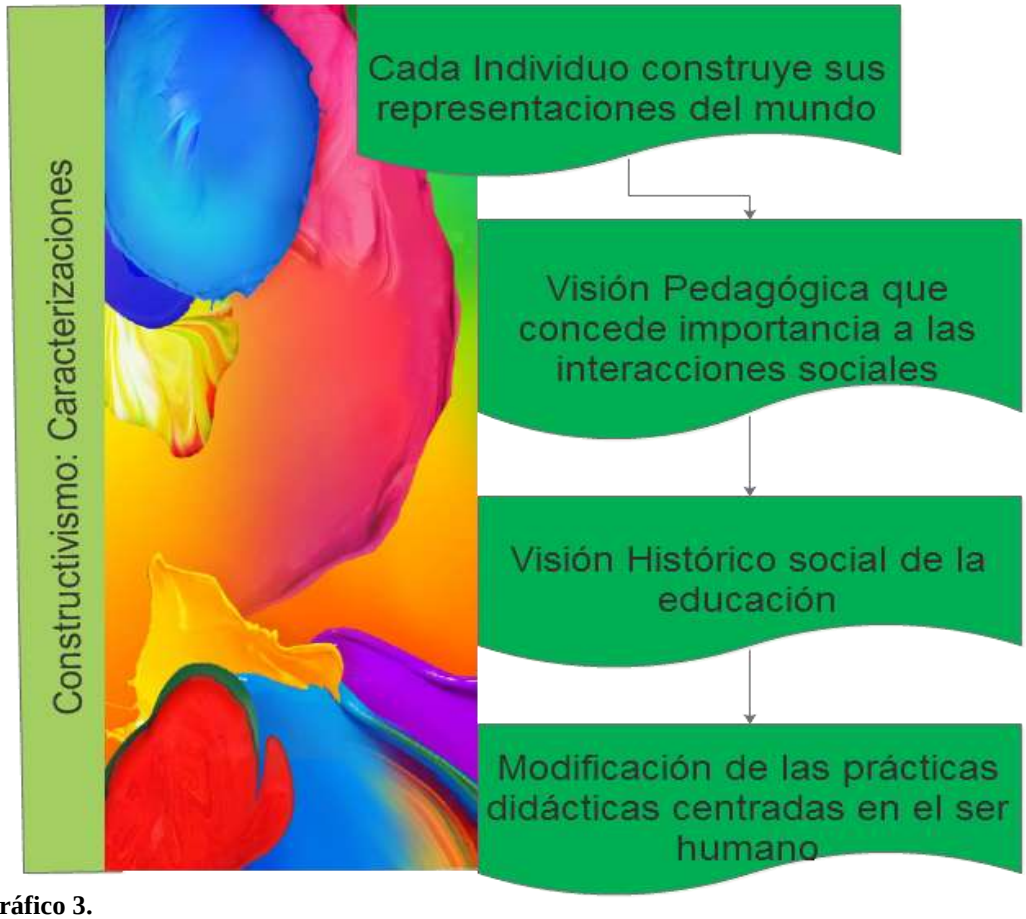


Gráfico 3.

Caracterizaciones del Constructivismo

Fuente: Elaboración Propia, 2019

Según Velandra (2006), el constructivismo es una posición compartida en las áreas disciplinares de la investigación psicológica y educativa; en la representatividad de las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual psicología cognitiva. Es un enfoque que sostiene que el individuo, tanto los procesos cognitivos, sociales y afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino de la construcción del ser humano. De esta manera "el observador no aparece más como una persona de otra, nuestro conocimiento como seres humanos no se basan en correspondencia con algo externo, sino que son resultado de construcción de un observador que se encuentra siempre imposibilitado de contactarse directamente con su entorno" (p. 83).

Igualmente, el gráfico 3 presenta el escenario referido a la visión pedagógica que concede importancia a las interacciones sociales. Sobre esta misma condición, recomienda Zubiría (2004), que más allá de conceptualizar al ser humano como constructor activo de sus representaciones en el curso del desarrollo evolutivo, tal como sostenía el constructivismo genético de Piaget, el constructivismo social de Vygotsky enfatizó el rol del individuo como constructor permanente de su entorno, a través de actividades e interacciones sociales con los otros en su misma cultura e intereses. La resignificación de la inteligencia desde el aspecto cualitativo en un proceso de diferenciación activa del individuo en relación con su entorno presenta la perspectiva del sujeto con docente, el objeto de conocimiento y la relación entre ambos, "con intereses y motivaciones particulares hacia el contexto sociocultural que vive procesos intrapersonales e interpersonales dialécticos donde la estabilidad y el cambio son aspectos importantes en los modelos de conceptualización del mundo" (p. 26).

Al concretar estos eventos, el investigador piensa que quedara esclarecido la representación que hacen referencia a situaciones objetivamente de la co-construcción o intersubjetividad que además derivan instrucciones intervenciones en las formas de asumir los aprendizajes dado el perfil del sujeto cognoscente. A

ello agrega Fourez (2008) que el socio-constructivismo es también una visión pedagógica que concede importancia a las interacciones sociales, que condicionan cómo se construyen los conocimientos individuales sobre el mundo, de modo que "reconoce que se aprende en grupo y en sociedad. Es pues una visión histórico-social que considera cómo bajo la presión de los factores económicos, sociales, políticos y culturales, las sociedades se desarrollan y evolucionan" (p. 17).

Del mismo modo, el gráfico 3 visualiza la condición histórico-social del constructivismo, cuestión que adquiere interés en los razonamientos de Fourez (ob. cit.), en tanto esta epistemología transmite, de forma implícita, una filosofía de la educación y de la enseñanza. En él se considera importante reconocer la especificidad de los conocimientos y de los puntos de vista, lo que también abre la escuela a la tolerancia; pero "también pone en evidencia que los conocimientos (y especialmente las ciencias) son resultado de una investigación colectiva. (…) reconoce que ciertas representaciones de una situación son más interesantes o adecuadas que otras" (p. 18).

Finalmente, en la caracterización que muestra el gráfico 3, se destaca en términos de la modificación de las prácticas centradas en el ser humano. Es por ello que el investigador piensa que esos reconocimientos en la realidad innovadora trascendente de los procesos formativos pedagógicos con foco de atención hacia las necesidades del ser humano, se ha de ofrecer en escenarios abiertos al conocimiento sistematizado y socialmente activado, en el sistema de relaciones con los otros, que permitan sensibilizar a los estudiantes frente a las nuevas iniciativas de reflexión integradas al desarrollo curricular, pero además en el sentido de incorporarse a través de los programas inherentes a su ámbito o área de estudio, nuevos referentes de construcción del conocimiento a fin de ampliar la comprensión holística de los problemas como lo vienen haciendo las diversas ciencias de la educación.

Currículo de la Formación Docente en Ecuador

El currículo se convierte en un elemento clave de transformación social a la luz de las políticas públicas que reflejan la necesidad de cambios para reorientar la

formación del docente orientado a nuevas perspectivas de análisis enmarcado en los movimientos de la nueva sociedad, el sistema de valores y las relaciones de los diferentes ámbitos estructurales del país. Contreras (2000) indica que estas decisiones otorgan la prioridad de desarrollar al ser humano el punto de vista individual y social en plena interacción con las necesidades del medio donde cabe señalar que el currículo se convierte en el punto neurálgico de la educación transformadora, pues no sólo alude a los conocimientos disciplinares sino también a los valores, las actitudes y las pautas de pensamiento y actuación construidas socialmente.

Desde este punto de vista, la formación docente se encuentra regida por los principios fundamentales de la política actual, cuya responsabilidad y compromiso se corresponde con los lineamientos establecidos por la dualidad de reflexiones devenidas desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI), que es un organismo internacional de carácter intergubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Ecuador, sobre la base entendible del desarrollo curricular que amplían la mirada de los contenidos. Así, el contenido de la formación está determinado en dos campos, la formación y las competencias y características del perfil del futuro docente.

En este sentido, se determinaron las líneas curriculares y sobre esta base se elaboró el proyecto del Plan de Estudios de la Formación Docente, mencionado por Espinosa (2008), donde quedó establecido por el MEC y el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria (CONESUP), la estructuración formativa en dos áreas, éstas son: la formación profesional básica y la formación profesional específica. Para elaborar el plan y programa de estudios se definieron determinadas funciones en concordancia con la investigación, la planificación, la ejecución y la evaluación.

Desde la función de investigación, se establecieron como líneas curriculares las metodologías de investigación pedagógica, los procesos de planificación, ejecución y evaluación de proyectos de investigación, la estadística descriptiva, la introducción al conocimiento científico y las técnicas de estudio. Esto permitió

plantear la necesidad de crear la disciplina de investigación educativa. Mientras que, en la función de planificación se definieron como líneas curriculares los fundamentos de los planes de desarrollo nacional, regional y local.

Además, se incluyeron los fundamentos curriculares generales y de aplicación local, sean estos históricos, filosóficos, socioculturales, económicos, pedagógicos, neuropsicológicos y epistemológicos; tecnología de la educación ecuatoriana, proceso de planificación curricular y de enseñanza aprendizaje, y planificación del currículo integrado (con base a estas líneas), se planteó la necesidad de consagrar en el plan de estudios las asignaturas de pedagogía, planificación y evaluación educativa.

Con respecto a la ejecución de las líneas curriculares estuvo dada por las teorías científicas de la psicología educativa y del aprendizaje (La teoría del aprendizaje de Jean Piaget, La Teoría Sociocultural de Lev Vygostky, La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura, La Teoría del aprendizaje social de Albert Bandura). Los fundamentos pedagógicos y didácticos, la elaboración y manejo de recursos didácticos, los fundamentos de la organización escolar, las técnicas de evaluación y planificación, las técnicas de relaciones humanas, los procesos didácticos, las teorías de comunicación educativa, las teorías de conocimiento y las teorías de sistemas. De ahí surge, la necesidad de contar con disciplinas como psicología educativa, organización escolar, didácticas especiales de educación parvulario, matemáticas, castellano, estudios sociales, ciencias naturales, ciencia física; además, educación musical, expresión plástica infantil; y, proyectos educativo-proyectivos.

Finalmente, en la función de evaluación, las líneas curriculares englobaron los fundamentos de la evaluación educativa, curricular y del aprendizaje; fundamentos lógicos y gnoseológicos. En este escenario curricular, es conveniente tener en cuenta, que los Institutos Pedagógicos fueron creados sobre la estructura existente de los Colegios e Institutos Normales, fenómeno que constituyó una especie de marcapasos para su sobrevivencia, debido a que los IPED´s recibieron, en un momento dado, un gran reconocimiento social, erigiéndose orgullosos por el cúmulo de sus valiosas experiencias de formación. Pero, lamentablemente

fueron perdiendo valor sucesivamente ante las autoridades educativas de turno, claro está con pocas excepciones.

Una queja de los estudiantes de los Institutos Pedagógicos según la experiencia empírica del investigador, es que al egresar, no contaban con un título de tercer nivel, lo cual consideraban, un motivo de no reconocimiento social, razón por la que prefirieron dejar los institutos para acudir a la universidad. Es así que, la formación de maestros pasa a manos de las Universidades Pedagógicas, con la intención de sistematizar el nuevo paradigma de calidad en los aprendizajes de los futuros maestros, lo anterior en correspondencia con las orientaciones. Ministerio de Educación y Cultura. (2006a).

A partir de lo antes expuesto, se considera que las reformas educativas cumplieron con sus objetivos específicos en momentos históricos determinados. Siendo así que, en primera instancia la formación de maestros estuvo a cargo de los Colegios Normales, los cuales en sus inicios graduaban con cuatro años de estudio y luego con seis; y, es a partir de 1991 que se constituyen en Institutos Pedagógicos con tres años de formación a nivel de Post-Bachillerato, demostrándose así, que la formación docente ha tenido en el país un largo proceso de definición y redefinición, tomando en cuenta los cambios de la política educativa introducida por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Superior.

Todos estos escenarios hacen énfasis en la búsqueda continua de un sistema de mejoras en los requisitos de la formación integral permanente del docente, es esquemas sensible a todo lo que acontece en el marco del aprendizaje de la transformación humana y social de la educación, lo cual se entiende en el principio de contribuir con la adaptabilidad de mecanismos institucionales que tomen provecho de las dimensiones culturales, sociales, políticas y educativas, para modular una mayor conexión con las realidades de cada contexto donde se desenvuelven en el marco de asumir los fundamentos pedagógicos en una relectura de la realidad.

Formación del Profesor de Educación Básica en Ecuador

La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP, 2006), impulsó el desarrollo del proyecto de Formación de Profesor de Educación Básica, con la intención de contribuir a mejorar la calidad de la formación del profesor ecuatoriano. Considerando que la necesidad de transformar el sistema educativo ecuatoriano constituye una prioridad en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

La sociedad del conocimiento es "la estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. Esta estructura dinámica surge de la creación de un sistema de comunicación diverso que se construye desde la tecnología" (Mella, 2003) No obstante, se ha demostrado suficientemente que en sociedades en las cuales se ponen trabas al pensamiento libre, a la creatividad para privilegiar cualquier forma de dogma, es difícil, si no imposible un significativo avance de la ciencia y la tecnología.

De hecho, en un mundo globalizado, de economías abiertas y regímenes democráticos, los pueblos tienen que aprender a competir, procurando que la competitividad se produzca en condiciones de equidad. La educación de calidad debe ser el pilar fundamental para la construcción de una democracia auténtica, con maestros y sistemas educativos de calidad.

En este sentido, los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación y Cultura para dinamizar el modelo de formación docente ejecutados, difícilmente han logrado los objetivos esperados de allí que se vuelve imprescindible sentar las bases para construir una educación para el futuro, lo cual significa diseñar y aplicar el nuevo modelo de formación docente de acuerdo al desarrollo curricular por competencias a partir del año 2006.

La incorporación del enfoque de competencias en la formación docente permita mejorar la calidad en los procesos y resultados de los aprendizajes, tomando en cuenta el desarrollo de los saberes, los puntos de partida, sus expectativas y habilidades docentes; sin embargo, es primordial destacar que más allá de las diferencias metodológicas en el enfoque competencial, a partir del

análisis del desempeño y la oferta en la formación docente, se considera las posibilidades para definir el currículo de la formación del profesor de Educación Básica.

Bajo estas condiciones, el Ministerio de Educación y Cultura, la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en el 2006 publicaron un documento de naturaleza normativa, denominado "La formación docente inicial de educación básica en los Institutos Superiores Pedagógicos". El escrito fue coordinado académicamente con los funcionarios del CONESUP, y entregado a los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos, para que ellos inicien la formación de profesores de Educación Básica del país. Es válido recalcar, que el CONESUP contempló un paradigma de análisis-crítico, otorgando importancia del pensamiento analítico y crítico de los procesos educativos.

El proyecto de formación del maestro de Educación Básica, determinada por el MEC y el CONESUP en el 2006, fue una propuesta participativa, que procuraba satisfacer las necesidades de los futuros profesionales que laborarían en la Educación Básica, y contribuirían a transformar la sociedad, con identidad, con criterio reflexivo, crítico, solidario y democrático, y que, a su vez rindan cuentas a la sociedad sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas fiscales del país.

En Ecuador, de acuerdo con Correa (2017), un primer referente curricular de la Educación Inicial, de inicios de la década de los años 2000, cuyo documento presentado como: Volemos Alto, se ofreció como clave para cambiar el mundo, así como el documento titulado: ¡Dale cinco minutos! Ambos documentos fueron elaborados por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación y el Ministerio de Bienestar Social, Programa Nuestros Niños.

Actualmente, según Ministerio de Educación (2014), el diseño curricular de la Educación Inicial en Ecuador, cuenta con una serie de sustentación pedagógica orientadora del currículo de la Educación Básica, desplegado en documentaciones institucionales que otorgan lineamientos ministeriales sobre el Currículo de Educación Inicial, en el cual se definen y estructura la malla curricular coherente

con las necesidades teórico-prácticas que se exigen a las instituciones educativas con ejes dinamizadores de su ampliación operativa en términos las "características básicas del diseño curricular implicadas en la coherencia, flexibilidad, integración curricular, progresión y comunicabilidad" (2014 p. 17).

Orientaciones del Diseño Curricular en la Formación del Docente

Los diferentes cambios derivados del análisis en la exigencias pertinentes al desarrollo de la Educación Básica en el país, se concretaron en los contenidos, objetivos y evaluaciones de aprendizaje considerados en la reforma curricular, para el desenvolvimiento académico de la formación docente de los niveles pre primario y primario en los institutos pedagógicos, como ámbito de reflexión acerca de los acontecimientos en los últimos Diez (10) años y en razón de nuevas perspectivas integrales, de carácter científico, como producto de investigaciones educativas, donde participaron personal directivo, docente y los estudiantes del tercer año de formación docente, en la expresión de sus experiencias y vivencias en la realidad de su desenvolvimiento dada la adquisición de conocimientos pedagógicos.

Por lo tanto, se consideró el paradigma de análisis crítico con enfoques metodológicos interdisciplinarios en la práctica pedagógica y cada en el perfil del nuevo docente que debe atender su propia dinámica congruente con las necesidades pedagógicas, sociales, políticas, educativas e intelectuales para integrar los saberes sociales a la Educación Básica.

Es así como la construcción del plan estratégico implantado en los institutos pedagógicos, se desplegó en línea con las necesidades educativas y en razón de la participación de los diferentes sectores de la vida activa, como núcleos importantes en la transformación de las actividades y procesos que llevan a cabo los directivos, los docentes y el perfil de competencias atribuidas a los estudiantes para hacer realidad las respuestas solicitadas en el contexto social educativo de la Educación Básica en correspondencia con las aspiraciones del conocimiento en este nuevo ciclo de transformación milenarias.

En este orden de ideas, se concretaron los contenidos de aprendizaje y la utilización de los recursos didácticos para ser implementados en los institutos pedagógicos, de acuerdo con el desarrollo académico administrativo del currículo en cada una de las disciplinas del conocimiento, que evidencia actualmente la poca articulación social y limitada pertinencia, respecto al fortalecimiento exigido en la formación del maestro ecuatoriano, para poder lograr los objetivos globalizadores de los proyectos interdisciplinarios y la implementación didáctica de estrategias metodológicas colaborativas.

Acorde con esta situación, la ejecución de las tareas, asignaciones y procesos de aprendizaje en el aula, la gestión educativa institucional y el despliegue de las actividades educativas de los docentes y estudiantes coinciden en afirmar que no existe relación entre los indicadores curriculares y la fortaleza de la actividad educativa fundamentada de manera pedagógica, para poder crear las nuevas expectativas del pensamiento reflexivo y la autonomía crítica de los futuros docentes.

En consecuencia, se puede mencionar que el proceso de evaluación con base a los criterios, indicios, parámetros, indicadores y prospectivas de manifestaciones trascendentes derivada de proyectos aplicativos en el campo de la evaluación de los contenidos de aprendizaje, no conforma el ideal concluyente de las mejores prácticas del docente, puesto que no existe una evaluación soberana sino que se aplica sólo a la evaluación cuantitativa.

En este orden de ideas, el plan de estudios que se aplicó a los institutos pedagógicos, en consideración a los lineamientos organizativos de las disciplinas, por semestres y en función de la carga horaria distribuida por campos de formación básica y formación específica, no fueron congruentes con los requerimientos de los fundamentos pedagógicos, curriculares y de transformaciones sociales solicitadas a la formación del maestro que persistió en una direccionalidad vertical de acuerdo a los lineamientos estratégicos del Ministerio de Educación y Cultura, hacia los actores sociales activadores de la participación en el hecho educativo.

Vale decir, que la práctica pedagógica recibida por los estudiantes conjuntamente con el perfil de competencias de los profesores de las escuelas de prácticas y las escuelas de aplicación pedagógica, fueron significativas que aportaron al ámbito formativo del futuro decente algunas exigencias pedagógicas en el perfil de desempeño por competencias, al utilizar metodologías activas, técnicas e instrumentos que detectaron escenario posible para la resolución de problemas devenidos en la práctica profesional del aula, pero que no fueron suficientes para reorientar en la médula de los nudos críticos encontrados, la función integral y social de la educación básica.

En otras palabras, la formación del docente estuvo determinada por dos sistemas: la formación docente del nivel pre primario y la formación docente del nivel primario en los institutos pedagógicos y la formación de profesores especialistas, al considerar los diferentes esquemas de acción que articularon la formación del docente de la Educación Básica en cada uno de los estratos y niveles que fundamentaron los diseños curriculares en ese periodo de transformación.

Dentro de todos estos esquemas se entiende que la formación docente del Instituto pedagógico fue organizada mediante manuales o guía de orientación en torno al perfil del maestro de Educación Básica estructurados con base a las competencias, capacidades cognitivas, esquemas procedimentales y actitudinales que contribuyeron a la mejor preparación cumpliendo así con los objetivos y fines del diseño curricular al otorgar respuestas pertinentes a las solicitudes sociales actuales y en función de proyectar el desarrollo educativo en el país.

De esta manera, los ejes de formación, los núcleos integradores y los núcleos temáticos de contenidos problemáticos, permitieron asumir una actitud pedagógica racional, equilibrada, pertinente con la incorporación de saberes y haceres frente al conocimiento magisterial que iba permitiendo encontrar nuevos rumbos y alternativas de solución a los problemas emergentes de la sociedad al diseñar propuestas curriculares a partir de competencias específicas.

Es así como el referente curricular incorporó la construcción del núcleo del saber pedagógico, los núcleos temáticos de contenidos partiendo de

conocimientos a fines entre las disciplinas propias de la educación que permitieron su estudio y problematización en el eje de las líneas de investigación, para buscar la transformación, las nuevas estrategias metodológicas teórico prácticas y la participación comunitaria.

Sobre la base de esta política formativa de los docentes de Educación Básica en los institutos pedagógicos, se llegó estructurar una nueva mirada de los fundamentos pedagógicos que deberían ser abordados frente a los problemas del conocimiento organizado en bloques o módulos, bajo la supervisión de un equipo de expertos interdisciplinarios cuyas propuestas en cada uno de sus ámbitos y procesos debieron ser de carácter integral para no fragmentar el conocimiento y confluir en el trabajo de equipo con los profesionales educativos.

A tal efecto, se logró elaborar una propuesta técnica en el rediseño y sistema de reformas curriculares en el ámbito de la formación docente en la Educación Básica, que fundamentó ciertos cambios institucionales y de organización con base a las competencias, capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales en los núcleos del saber pedagógico, los bloques temáticos de contenidos y problemas que permitieron articular contenidos disciplinares con las necesidades del contexto donde el maestro, como eje orientador a reformular proyectos que incorporen a los actores sociales del hecho pedagógico.

Es así como la red curricular de la formación docente del profesor de Educación Básica y los procesos seguidos por Institutos pedagógicos, cobraron importancia al apuntar hacia nuevos paradigmas comprensivos de carácter sensible para interactuar actividades y procesos en la ejecución desconcentrada y descentralizada, con mayor sentido de pertinencia e impacto en la gestión institucional, generando de esta manera, perfiles de ocupación de los futuros docentes en correspondencia con el desarrollo tecnológico de la ciencia educativa, la identificación de indicadores de calidad en las propuestas de formación de profesores de Educación Básica.

De manera que la red curricular, el desarrollo de las disciplinas en cada uno de los periodos considerados, fue apoyando el desarrollo de las características de competencias en el perfil formativo del nuevo docente requerido con base al

compromiso en su rol mediador, reflexivo, con mentalidad abierta a los cambios globalizados, la búsqueda del equilibrio emocional en las actividades y procesos de su compromiso con los procesos democráticos y la educación de calidad.

En este ámbito de trascendencia, el desarrollo de competencias, capacidades pedagógicas, cognitivas y sensibles a la razón significativa del trabajo en el aula, fue propicia para desarrollar un nuevo perfil congruente con el desarrollo de nuevos esquemas condicionados a través de las divinas, sus contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos que se despliegan dentro de las estrategias metodológicas orientadas a la importancia del diagnóstico y la reflexión conjunta para activar nuevas punto de partida en los aprendizajes.

En este orden de ideas, el diseño curricular por competencias, el problema y la condición innovadora en la formación del docente dio paso significativos destacó la importancia del diseño curricular a partir de los núcleos del saber pedagógico que redefinen la investigación, la extensión en el desarrollo de proyectos para la transformación como garantía de la relación teórica y práctica, la autorreflexión y la reflexión colaborativa de los equipos de acción docente.

Tal como lo señala García (2008), se trata de reforzar las ideas que impulsen los cánones de desempeño de los actores educativos, dadas las tendencias de los sistemas sociales, que exigen competencias reconocidas en la formación del profesorado para la organización y generación del conocimiento integral, ello frente a las debilidades identificadas en el inadecuado seguimiento del plan de estudios y la carencia de una metodología didáctica unificada entre los docentes, con ámbitos de disolución en la administración académica acompañada de desarticulación de esfuerzos de los recursos materiales y el talento humano.

A continuación el cuadro 3, el cual resume los elementos asociados a la innovación y la caracterización significativa del modelo pedagógico.

Cuadro 3

Elementos Considerados en la Innovación del Modelo Educativo

Objetivo	Articula los componentes del sistema educativo. Se orienta hacia lo pedagógico a fin de ofrecer educación de calidad para qué los estudiantes alcance su máximo potencial
Fines de la educación	Se formulan de manera explícita para la educación obligatoria su conjunto. A lo largo del trayecto escolar sirven como guía para estudiantes, docentes, padres y sociedad en general.
Perfil de ingreso de la educación obligatoria	Define una progresión mínima común de lo aprendido para todos los estudiantes de la educación obligatoria, la cual comprende la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.
Selección de contenidos como articulación de aprendizajes esperados	Selección de los aprendizajes clave y su articulación con los contenidos. Incluye una mejor gradación de los logros de aprendizaje esperados, desde el nivel preescolar hasta el medio superior, para una mayor relevancia y pertinencia de la educación obligatoria
Incorporación del desarrollo de habilidades socio emocionales al currículo	Reconocimiento del papel central de las habilidades socio emocionales en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, así como de la capacidad de la persona para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos.
Autonomía curricular en la escuela	Cada comunidad escolar tendrá la facultad de diseñar parte del currículo, de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y su contexto.
Escuela al centro de la gestión del sistema educativo	La escuela se pone al centro del sistema educativo, por ser el caso más inmediato a la realidad y necesidades de los estudiantes. Al mismo tiempo, los recursos se alinean para apoyar la organización y el funcionamiento institucional en la dotación de las mejores condiciones. A su vez, la escuela centra su actividad en el logro de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.
Autonomía de gestión	Mayor autonomía para que la escuela tome decisiones responsables de informadas, orientadas a mejorar, de manera colectiva y en colaboración, la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el alcance de los aprendizajes de los estudiantes que atiende
Asistencia, acompañamiento y supervisión pedagógica	Fortalecimiento de las funciones directivas, de supervisión, y de asistencia técnico pedagógico, para que su orientación sea primordialmente pedagógica. El objetivo es, mediante el servicio de asistencia técnica a la escuela, acompañar a los docentes, en lo colectivo e individual, en la concreción curricular, la transformación de su práctica docente, la mejora continua del funcionamiento de la escuela, la evaluación interna de los aprendizajes y la interpretación de evaluaciones externas

Fuente: Duve, A.(2017).

Se manifiesta en el resumen del cuadro 3, la concreción de los elementos de la propuesta del diseño curricular en la formación docente de Educación Básica, desde las consideraciones del modelo pedagógico, su aplicación y evaluación curricular en los Institutos Pedagógicos, se orientó al trabajo generador de nuevas

propuestas atribuidas al apoyo en la gestión educativa a través de la consolidación de estructuras de integración del conocimiento y la academia que concreten los ámbitos de mejoras en la calidad formativa del perfil del docente por competencias, capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, en los núcleos del saber pedagógico, los núcleos temáticos de contenidos, con base en la identificación de espacios temáticos y problemáticos distribuidos en ciclos que suponen articulación de contenidos en términos de disciplinas.

En atención a los elementos considerados en este proceso de revisión de los hitos que orientaron la formación del docente, se presenta el siguiente gráfico 4, el cual ofrece elementos significativos considerados en los hitos orientadores del diseño curricular en la formación del docente en Ecuador, con las manifestaciones de atender las necesidades del contexto, en la búsqueda de experiencias distinguibles por parte del docente, de acuerdo con la mirada de los fundamentos pedagógicos que no niegan la oportunidad del servicio educativo cooperativo, al acoger al estudiante en sus aprendizajes e intencionalidades focalizadas en los aportes de corresponsabilidad formativa para ensamblar los procesos y las actividades académicas.

Tal como lo señala Travesset (2007), se trata de prácticas integrales que se asomaron dentro de la pedagogía con el enfoque psicosocial en el trabajo cotidiano de la institución educativa al revisar los diversos escenarios y situaciones que se movilizaron en la realidad social circunscrita al ámbito de desarrollo comunitario que activan el sistema de relaciones humanas que los cables del punto de vista de la transformación y revisión permanente acerca de los problemas sociales.

Asimismo, el gráfico cuatro otorga importancia a la prioridad de los aspectos disciplinares combinados con la situación social que envuelve el aprendizaje orientador del diseño curricular en la formación del docente, para tomar parte provechosa de la vida y del hecho de permanecer en una comunidad en consonancia con las exigencias de tiempo, de conocimiento, de relaciones sociales en eventos que permitan hacer las cosas educativas con entusiasmo al servicio pedagógico.

En este orden de ideas, resaltan los planteamientos de Olvera (2011), al refrescar los hechos de creación de escenarios integrales que active en los puentes del conocimiento y del saber de la institución educativa y las unidades al consolidar la base de la memoria emocional de los estudiantes que se ve reflejado en una constante comunicación bidireccional con observancia de los aportes del docente en el ámbito pedagógico.

Del mismo modo, el gráfico 4, muestra la idealización del pensamiento reflexivo y autonomía crítica como y orientador del diseño curricular en la formación del docente en Ecuador que dio cabida a nuevas intenciones pedagógicas de saberes y valores aprovechados en las capacidades del docente, y en el ámbito disciplinar de combinaciones para alcanzar los aprendizajes con relación al mundo, la visión de crecimiento del aprendiz y la evolución intelectual, emocional, intuitiva y física.

Allí se resaltan los razonamientos de Álvarez (2011) como una en la conferencia sensibles de colaboración y formación necesaria en el perfil del docente para exigir la continuidad de estos mismos referentes al asumir funciones de integración de los saberes en un mundo cada vez más especializados, que activa el autoconvencimiento ante la falta de criterios de relevancia en el desempeño y sobre la base del ejercicio autocrítico reflejado en la calidad de la competencia acerca de lo que hace, siente y piensa en la relación con los otros, ámbitos de satisfacción.



Gráfico 4. Hitos Orientadores del Diseño Curricular en la Formación Docente
Fuente: Elaboración propia, 2019

En el mismo esquema que se visualiza en el gráfico 4, se reflejan como un hito importante los lineamientos organizativos, curriculares y pedagógicos que fundamentaron el diseño curricular en la formación del docente en Ecuador, en el ámbito de la integralidad que se reconoce como parte de la fortaleza en las competencias y en todas las dimensiones que conciben al educando como ser único y social, independiente y de reciprocidad permanente con el entorno sociocultural para derivarlo conocimientos y los esquemas dominantes en el desarrollo de los fundamentos pedagógicos que domina el docente y asomar la posibilidad de trascendencia en el marco de intercambiar experiencias, valores y saberes.

Cuestión con la cual el investigador esta comprometido a reflexionar en los modos de hacer que adquirieron importancia para pensar acerca de la nueva visión educativa en cuanto a la dinámica de los centros educativos ajustados a los fundamentos pedagógicos que proporcionaron la profundidad de los cambios en las actitudes de los agentes de intervención educativo.

De igual forma, el gráfico 4, activa el pensamiento dentro de los esquemas de desempeño por competencias para resolver problemas, devenidos en la orientación del diseño curricular en la formación del docente de Ecuador, correspondiente con las influencias de nuevo comportamientos simbólicos en las

formas de actuar y en la consecución de esquemas innovadores y de desarrollo personal e institucional.

Sobre esta misma plataforma se refuerzan los razonamientos de Moreno y Pol (1999), en los aspectos que se refieren a las perspectivas globalizadas e innovadoras de la educación que permiten dar respuestas y alternativas al entorno sociocultural en función de "situar la intervención donde se produce el problema; la comunidad como destinatario de los servicios y no los individuos aislados; la prevención y el empowerment que fortalecen la gestión integral conjunta de la escuela y su comunidad" (p. 39).

Este sentido de la orientación en el perfil de desempeño formativo del docente, es compartido por el investigador porque guarda inherencia en el carácter de la planificación educativa dentro de la sindéresis del cumplimiento de los objetivos educacionales y el marco distintivo de los fundamentos pedagógicos que se dispusieron como replanteamiento en el sistema de reformas de las situaciones pedagógicas integrales.

Modelo Adoptados en la Formación Docente en Ecuador

Para efectos del desarrollo de la presente tesis doctoral, es pertinente conocer cuáles fueron los paradigmas adoptados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP) y el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en el año 2006, para la formación docente en el periodo objeto de estudio (2000-2012), antes del cierre de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPEDs), muy particularmente el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, que es el ámbito central del presente estudio.

De allí que la institución formadora de maestros, no puede permanecer indiferente ante los nuevos retos educativos, debiendo reorientar sus postulados de acuerdo con el desarrollo de la educación y la pedagogía, con la finalidad de satisfacer las necesidades sociales que generalmente se encuentran relacionadas con la oferta y la demanda de formación de nuevos docentes que necesita la sociedad.

Esta investigación se apega a la congruencia de esta dinámica que consideró importante analizar el impacto de la fundamentación de la formación docente, puesto que la misma está basada en el análisis crítico determinando que es la que más eco ha tenido en los últimos años para la conceptualización de la educación, lo cual deriva la necesidad de formar docentes reflexivos de su propia práctica, sustentado en los lineamientos del MEC, la DINAMEP y el CONESUP, en los siguientes estratos:

Esquemas Filosóficos-Epistemológicos

En los fundamentos del paradigma de análisis crítico, constan los lineamientos que propone la dialéctica. Esta corriente, considera que la interacción entre los individuos determina la conciencia social. Es una tesis fundamental que permite enfocar el desarrollo de la sociedad como un proceso histórico/cultural, descubrir las leyes objetivas del desarrollo inherentes a la sociedad, y comprender sus cambios.

El ser social, es toda la producción material, intelectual, afectiva y valorativa que realizan los hombres, de manera activa, participativa, cooperante, militante y decidida democráticamente por consensos. Los principios de esta corriente filosófica definen al conocimiento como un reflejo activo e interpretativo de la realidad objetiva, considerando al mundo por su propia naturaleza es cognoscible. No hay cosas incognoscibles sino aún desconocidas. Estas podrán ser concebidas en el futuro, de acuerdo al avance científico y tecnológico. El conocimiento es un proceso dialéctico, contradictorio, en continuo cambio y reordenamiento, sustentado en la actividad práctica entre el sujeto y el objeto.

Entre las características de esta corriente filosófica se considera el estudio de los objetos y fenómenos, como un todo articulado y único, en el que estos se hallan orgánicamente vinculados unos con otros; los fenómenos se examinan no sólo desde el punto de vista de sus relaciones y de su mutuo acontecimiento, sino también de su movimiento, de sus cambios y de su desarrollo. Asimismo, activa el desarrollo de los fenómenos como un proceso que pasa de los cambios

cuantitativos, significantes y ocultos a los cambios manifiestos, radicales, a los cambios cualitativos, que se producen de manera gradual, repentina y súbitamente.

Del mismo modo, considera importante el hecho que el mundo pueda ser explicado "críticamente", por lo que es necesario situarle en el terreno de la praxis transformadora donde la realidad social puede transformar la realidad natural y ésta a la vez pueda transformar lo individual y social.

La dialéctica considera que el proceso de producción del conocimiento parte de un problema socio-cultural que será solucionado por valores, mediante una práctica guiada por una teoría. La representación visual de esta integración de eventos se observa en el gráfico 5.

La justificación del conocimiento depende de los resultados de la práctica guiada por la teoría. Si los resultados cumplen las predicciones de la teoría y los valores resuelven los problemas prácticos, el conocimiento es justificado; además se considera que el proceso del conocimiento es una objetivación permanente. Esta objetividad no puede entenderse como adecuación a un modo de ser permanente, sino como una aproximación ascendente, relativa, progresiva y dialéctica.

La situación visualizada en el gráfico 5, tiene que ver con caracterizaciones identificadas en la visión paradigmática socio-crítica, sobre la base de la integración de estos elementos considerados de interés en la formación enriquecida del docente.

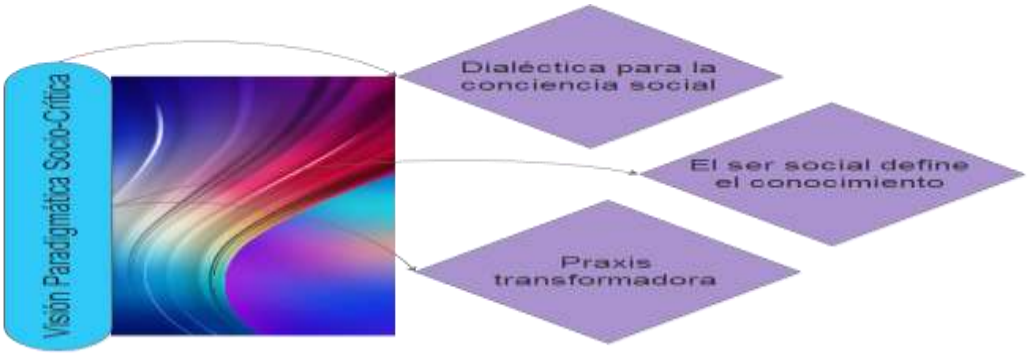


Gráfico 5. Visión Paradigmática Socio-Crítica
Fuente: Elaboración propia, 2019

A tal efecto, la dialéctica para la conciencia social, otorga prioridad a la idea de responder a la realidad el país, porque significativos del compromiso y responsabilidad académica, curricular y administrativa pertinente con las transformaciones sociales a la vez que se respalda una conciencia crítica, humanística, consustancial a con la necesidad de aprendizaje integral como pieza fundamental inmersa en los escenarios de trascendencia política, cultural e ideológica que responden a una exigencia socio histórica de contribución educativa.

Estas implicaciones adquieren interés en los postulados de Giner de la Fuente (2004), al connotar la conveniencia de los compromisos e instrucciones organizativas de orden superior, que concreta los tiempos de ejecución, los recursos dedicados a la calidad de los resultados educativos con alcances de eficiencia tanto en el orden de los costos como en las decisiones formativas del docente que prioriza las decisiones enlazadas al funcionamiento interconectado a las dimensiones sociales y humanas de la educación.

En el mismo esquema que presenta el gráfico 5, se visualiza la tendencia de la visión paradigmática socio-crítica enfocada en el ser social que define el conocimiento. Es así como los eventos incorporados en las perspectivas de los actores del hecho pedagógico, se entrecruzan con los escenarios del capital social que redefinen la singularidad de alternativas constructivas en lo que se ha de valorar como trascendente en los institutos de educación superior, en el ámbito de formación del docente, para el logro del posicionamiento interpretativo de la innovación próspera centrada en la visión y compartimiento del conocimiento producido, registrado y reconocido en sus aportes a la sociedad.

Tal como lo indican Bernal, Jover y Luis (2014), se trata de confluir la mirada teórico práctica del conocimiento educativo en su proximidad exigente de homologar procesos, unificar culturas, intercambiar conocimientos y fomentar la innovación, maximizando el capital intelectual de la institución educacional, en los aspectos que atañen al mantener del aprendizaje social permanente.

En este sentido, se afianza lo que muestra el gráfico 5 respecto a la praxis transformadora en el desempeño del docente, a la luz de estos nuevos

requerimientos de cambios, que explica según Galaz (2003), la significación de una mayor caracterización pertinente de la labor académica del profesorado en todos los aspectos de su desempeño social. De allí que, la definición de la participación como una aportación en ese cumplimiento, permite tomar decisiones relacionados directamente con su ámbito de movimientos cotidianos y en el funcionamiento de la institución escolar, otorgando de ese modo, mayor impacto en las satisfacciones laborales desde los esfuerzos que reconocen la autonomía en el nivel institucional.

Articulación Crítica a las Exigencia Epistemológicas

El enfoque social-crítico, clarifica la visión de realidad del conocimiento, con la apropiación de la conciencia, potencialidad de la capacidad de razonamiento y transformación del conocimiento y de las formas de pensar y hacer en la formación del docente, de modo tal que, permite orientar las dimensiones de las exigencias epistemológicas en el desarrollo de los nuevos lineamientos curriculares. Esto significa que la articulación de procesos de una determinada realidad, es posible a partir de la praxis de los sujetos sociales que están inmersos en ella. En este caso concreto, la práctica profesional de los docentes, puede ser mejorada por ellos en la dirección que decidan, en función de su propia realidad.

De esta manera, la posibilidad de conocimiento, es básicamente la capacidad de los docentes para estructurar relaciones del contexto en el que se desarrolla su práctica docente y profesional, con las circunstancias en que se desarrollan tales prácticas. Debido a ello, la práctica social en su conjunto, actúa en el proceso del conocimiento, concibiendo que el conocimiento se inicie con base al trabajo práctico guiado por una teoría, conociendo la realidad solamente cuando se actúa sobre ella y a la vez. Mientras que, la práctica puede tomarse como criterio de verdad, pues es el punto final del conocimiento, en consecuencia, no hay conocimiento posible sin la acción del mundo material sobre la conciencia y la aprehensión de éste en la conciencia del hombre.

Visto desde la perspectiva filosófica, se consideró necesario potenciar el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y afectivas de los docentes en la práctica, entre ellas, la formas de razonamiento, partiendo de que la apropiación de la conciencia no equivale a aprender contenidos de la realidad construida, sino a potencializarlos para enfrentar lo desconocido, que deviene, pero es posible pensarlo. (Giroux, 1990). A ello se añade, el fortalecimiento de las formas de razonamiento, consistió en la capacidad de transformar la información en capacidad de pensar. El planeamiento de la transformación del conocimiento en conciencia, parte del supuesto de que existe una contradicción entre la necesidad de saber y la necesidad de darle sentido a lo que se sabe. Es así como Zemelman (2011) esclarece que los docentes, para mejorar su condición deben distinguir entre el saber y saber pensar, y entre el saber pensar y saber darle sentido al pensamiento.

Consideraciones Sociológicas

La sociedad es producto histórico de la interacción social de las personas. La interacción social es un proceso recíproco que obra por medio de dos o más factores sociales dentro del marco de un solo proceso bajo ciertas condiciones de tiempo y lugar. Tal es así que, la concepción de la interacción social, especifica un sistema sucesivo de interacción de los aspectos principales de la historia social, con énfasis sobre el aspecto económico como determinante.

Los vínculos entre individuos que derivan de cierto sistema de interacción social se llaman relaciones sociales. Por tanto, las interacciones entre personas se determinan en que se desarrollan bajo formas sociales establecidas históricamente, sujetas a condiciones específicas de tiempo y lugar. En este sentido, se incluyen las relaciones de clase, de naciones, de grupos, considerando diferencias sociales de tipo psicológicas, económicas, culturales, etc.

Es fundamental, reconocer la existencia de los sujetos dentro de una sociedad, de igual forma que se debe concebir la subsistencia de cada uno de los estados, interactuando y en interrelación con las demás naciones de nuestro planeta, y sobre todo comprender que estamos pasando por una transformación

que cambia el sentido de la política y la economía en el siglo XXI. No obstante, la globalización es considerada como un proceso ineludible de la sociedad, que avanza sin que nadie pueda oponerse. El término globalización se utiliza con gran latitud; casi todo es atribuible a la globalización, aunque es necesario precisar, sus alcances.

Estos alcances se identifican desde una interpretación restringida, más técnica, habla de la globalización en las economías y al tener en cuenta la interpretación amplia, habla de un proceso de homogenización que abarca gradualmente toda la vida social, política, económica y cultural. Por ello, la educación se puede señalar que dentro de la globalización es sólo un sistema subordinado a lo cultural, a lo político y a lo económico; en consecuencia, los cambios también ameritan realizarse en profundidad en el campo educativo.

De modo que las exigencias afectan también a su concepción, su estructuración, al nivel afectivo y actitudinal deseable de las personas, para nuevos contextos socio políticos y al perfil ocupacional de los maestros. Los nuevos procesos de aprendizaje de lo ético, lo científico y lo psicomotriz influyen la organización de los procesos contextualizados de aprendizaje, y sus relaciones con una cultura cada vez más abierta, más flexible, más dinámica, más relativa, más crítica y, por lo tanto en permanente reconstrucción, incidiendo en los roles de los actores de los aprendizajes, y en sus relaciones de poder en torno a la construcción de los saberes y conocimientos objetivos.

En este sentido, la praxis del docente se configura dentro de cierto modelo de formación, que han de responder a los desafíos de los entornos socioculturales, ante lo cual Cardona (2013), concede aspectos de interés con el desarrollo de este estudio al implicar replanteamientos acerca de la identidad profesional, el equilibrio emocional, conocimiento de la cultura y las prácticas colaborativas, en el saber hacer práctico de los aprendizajes críticos que amplían la posibilidad de ubicar el conocimiento interdisciplinar, armónico-pedagógico sobre la base del saber sociohistórico coherente con la diversidad cultural, además del uso efectivo de las teorías acordes con el escenario de la realidad social.

Es por ello, que como investigador se resaltan estos hechos, a través de los escenarios que han de activar de modo trascendente la perspectiva socio-crítica de la educación en tiempos de transformaciones sociales, toda vez que desde los fundamentos pedagógicos en la formación del perfil de competencias del docente de Educación Básica, se generen las mejores prácticas educativas que aclaren los acontecimientos oportunos y experienciales desde el compromiso conjunto hacia la renovación, innovación y el aprendizaje social, en las formas de enseñar y atender el aprendizaje integral frente al desafío de enfrentar las circunstancias que buscan una mejor contribución profesional ascendente.

En esta perspectiva, los lineamientos del Ministerio de Educación y Cultura (ob. cit.), formula una propuesta de proyecto en el campo educativo dentro de la globalización debe estar enmarcada a su oferta o a lo transnacional, ya que en el futuro lo nacional, será cada vez menos inteligible, fuera de los horizontes del mundo y sus exigencias. Esta época actual implica transformaciones muy radicales, de gran velocidad e incertidumbre, en el contexto de una progresiva globalización de los mercados, creciente disponibilidad de nuevos conocimientos, instantaneidad de las comunicaciones y una mayor toma de conciencia respecto de las catastróficas consecuencias de la forma de desarrollo basado en la depreciación de los ecosistemas.

La existencia de estos procesos de alcance universal conlleva a las manifestaciones culturales y al debilitamiento de las identidades nacionales, con la consiguiente transformación de los valores y tradiciones que han regido hasta hace poco los sistemas de convivencia. La sociedad ecuatoriana, no es ajena a los procesos descritos, es así que la educación adquiere una importancia decisiva en el porvenir nacional, "en la calidad y orientación de ésta se juega la posibilidad que nuestro país pueda enfrentar positiva y exitosamente los desafíos de la sociedad de la información y el conocimiento" (Ministerio de Educación y Cultura, 2006, p. 101). En este contexto, se exponen en la Figura 1, algunas de las principales demandas educativas que el contexto social ecuatoriano ameritaba en el año 2006.

Tal como se refleja en el gráfico 6, la sociedad ecuatoriana necesitaba un modelo educativo, que superara el paradigma enciclopedista y memorístico que ha

dominado por muchos años el quehacer educacional. Mientras que, el cambio social que se enfrentaba a sostener nuevos esquemas orientadores de la formación del docente dentro de un perfil innovador, que sostuviera nuevas prácticas significadas en los fundamentos pedagógicos con la incorporación de la herramienta informática.

Esto implicaría atender al desafío del sistema educacional para los próximos siglos y añadir eventos de naturaleza innovadora que se apeguen a la trascendencia de los aprendizajes que requiere el estudiante para transformar sus comportamientos, formas de hacer y pensar, en tanto parece imprescindible lograr competencias informáticas al nivel de usuarios en los alumnos y para la utilización de esta herramienta con fines pedagógicos administrativos por parte de los docentes.



Gráfico 6. Demandas Educativas del Ministerio de Educación y Cultura en Ecuador para el año 2006

Fuente: Elaboración propia, 2019

Consideraciones Psicológicas

La formación de profesores de educación básica a nivel tecnológico considera la integración de las ciencias psicológicas que colaboran al paradigma analítico - critico, con sus corrientes de aprendizajes: cognitivo, histórico - cultural y humanista. (Pérez, 2004). Estos soportes fundamentan las tendencias contemporáneas, cuyo objetivo es explicar la construcción de lo humano del ser humano y socio-psico-génesis del niño, no se desconocen otros aportes, pero se asumen estos enfoques, porque son el centro referencial del paradigma.

Por lo tanto, en la conceptualización que destacan Barba y Zorrilla (2010), la práctica educativa es inagotable de experiencias y saberes que exigen del conocimiento construido según el sistema y orden de experiencias que no siempre se encuentran organizadas y sistematizadas en los escenarios que definen las políticas educativas. Es por ello, que este referente psicológico de la educación y del aprendizaje en particular, recae también en los retos de la institución, en tanto se resignifica la participación social en el hecho de favorecer la evolución de los aprendices desde la escuela, en conjunción con la familia como organización del todo en sus partes administrativas.

Al estar de acuerdo con estos señalamientos como docente de educación e investigador, por entender que el uso de la participación social queda exigua mientras que no se sustente la elaboración de políticas reales basadas en la reflexión de la práctica del docente en la confluencia de los diseños interactivos de dinamismo, calidad del trabajo e idoneidad asimilada desde las políticas en el ámbito de la pedagogía.

En suma, los aportes de Constantin (2018) asegura que la condición referencial psicológica que atañe a la salud mental deliberada del sujeto ante el conjunto de directrices educacionales que activan la autonomía en el desarrollo de las actividades, han de prevalecer como fundamento pedagógico significativo en ese reconocimiento de la sensibilidad individual que expone un recorrido de actitudes y comportamiento en la realidad de los desempeños cotidianos, acordes con ciertos riesgos y desafíos que han de ser superados para que no se afecte la

salud mental, cuando no existe el disfrute de las actividades integrales, las condiciones y escenarios positivos que trasciendan en los hechos acaecidos en la realidad deseable del aprendizaje y disfrute de las actividades.

El investigador de este estudio, piensa que tal planteamiento en el orden psicológico de los contextos educacionales, exigen cada día, mejores prácticas, controles institucionales y contextos positivos para desarrollar los aprendizajes, toda vez que las situaciones que se exponen en el hecho social está sometido a diferentes presiones, problemas y relaciones no apropiadas que pudieran multiplicar sus efectos en la participación, frente a lo cual el Estado ha de garantizar su protección efectiva, afectiva y de seguridad social, en el manejo de los procedimientos y las alternativas disponibles en la institución educativa.

Consideraciones Cognitivas

Este apartado hace referencia a la influencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia de procesos activos de auto-estructuración y reconstrucción de los saberes culturales y científicos, los cuales permiten explicar la génesis del aprendizaje y del comportamiento. Bajo tal enfoque encuentran sus primeros apoyos en las líneas de investigación de Bruner (1961) con el aprendizaje por descubrimiento, Tolman (1966) y el aprendizaje latente, Bandura (1987) con el aprendizaje observacional, Piaget (1973) y el desarrollo genético del niño; además de Ausubel (1976) con su teoría de aprendizaje significativo, entre otros.

La teoría del aprendizaje por descubrimiento implica proporcionar a los estudiantes oportunidades para manipular objetos en forma activa y transformarlos por medio de la acción directa (Bruner, ob. cit.). Así como actividades animen a buscar, explorar, analizar o procesar de alguna otra manera la información que reciben en lugar de sólo responder a ella. El aprendizaje latente propuesto por Tolman (ob. cit.) representa una particularidades de la mente, el mantener conocimientos habilidades y destrezas que no se manifiestan inmediatamente, sino cuando las condiciones motivacionales y las circunstancias, lo hacen necesario.

El aprendizaje observacional también se lo conoce como modelamiento, pues asegura que es un aprendizaje de los alumnos para mejorar la conducta y los conocimientos. (Bandura, ob. cit.). El modelamiento con explicación verbal sirve para informar las consecuencias de las conductas. El aprendizaje vicario ocurre como resultado de ver la conducta en otros y observa las consecuencias que para ellos tiene.

Los aportes de la corriente genética establecen que “el conocimiento no se da nunca en un sujeto pasivo, la adquisición de conocimientos supone la ejecución de actividades por parte del sujeto" (Piaget, ob. cit., p. 9). La inteligencia tiene dos atributos principales: la organización y la adaptación. La organización significa que la inteligencia está conformada por estructuras cognitivas o esquemas que son similares a los conceptos, categorías o registros con los cuales el sujeto organiza el conocimiento de hechos que experimentan en su vida diaria y los clasifica de acuerdo a características comunes que poseen la adaptación consta de dos procesos simultáneos asimilación y acomodación.

Igualmente, se considera dentro de estos aportes lo que tiene que ver con la asimilación que se da cuando el sujeto incorpora nueva información o nuevos acontecimientos a sus esquemas ya existentes. Por su parte, en lo que se refiere a la acomodación se tiene que son asimilables dentro de los cambios o transformaciones que sufren estos esquemas gracias a la asimilación. Por ello, la inteligencia es el resultado de estos procesos, ya que esta funciona por su propio dinamismo y por el desequilibrio, que se produce cuando las estructuras intelectuales que posee el individuo sirven para manejar la nueva información que recibe.

En el mismo orden de ideas, el aprendizaje significativo según Ausubel (ob. cit.) se produce cuando el contenido nuevo se relaciona de manera no arbitraria, con lo que el estudiante sabe, es decir con su bagaje experiencial. Es posible, contribuir al aprendizaje significativo en base a la organización y a su estructura, a través de formas de presentación de la información, utilizando procesos psicológicos adecuados y con recursos didácticos. Por otro lado, el estudiante puede contribuir de diversas maneras a lograr el aprendizaje significativo,

mostrando una actitud positiva para captar, retener, codificar y recodificar la información.

En atención a los señalamientos de Johanningmeier (2009), el currículum escolar público no debería organizarse ni por los intereses de los estudiantes ni de acuerdo con las aplicaciones prácticas del conocimiento, sino por "la comprensión más fundamental que se puede lograr de los principios subyacentes que dan estructura a ese tema (Bruner, ob. cit, p. 31). Por tanto, la estructura subyacente de una disciplina le daría el énfasis apropiado, por lo que era necesario que la mejor mente en cualquier disciplina en particular, se pusiera a trabajar en la tarea.

Los expertos en los diversos temas se mantuvieron. En la cualificación de determinar el contenido de las materias escolares. Para Bruner (ob. cit), el estilo o la actitud de los académicos es un valor que se comunica a los estudiantes. Sugirió que podría haber ciertas actitudes generales o enfoques hacia la ciencia o la literatura que se pueden enseñar antes las calificaciones que tendrían una relevancia considerable para el aprendizaje posterior. “Especuló que la actitud que se tome de las cosas están conectadas y no aisladas”. (Bruner, 1961, p. 27). Los participantes debían aprender cómo los académicos de las diversas disciplinas se familiarizan con su trabajo.

Agrega además el mencionado autor que el aprendizaje significativo es desarrollado por medio del descubrimiento. Los métodos de descubrimiento guiados implican proporcionar a los estudiantes oportunidades para manipular objetos en forma activa y transformarlos por medio de la acción directa, así como actividades que los animen a buscar, explorar, analizar o procesar de alguna otra manera la información que reciben en lugar de sólo responder a ella.

En efecto, estos psicólogos sostienen que el aprendizaje es un proceso dinámico, de modificación interna, personal e intransferible, un proceso por el cual, quien aprende desarrolla nuevos conceptos, destrezas y valores, o cambian las anteriores de manera continua y permanente. Por tal, razón sus enfoques teóricos han sido considerados en el proceso de transformación educativa del Ecuador.

Consideraciones Socio-Histórico-Culturales

Los aspectos fundamentales considerados por el Ministerio de Educación y Cultura, consideran que el enfoque socio-histórico desarrollado por Vygotsky (1978), otorga un aporte relevante en la planeación de los componentes educativos. Por consiguiente, se ha considerado la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores, y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

La teoría sociocultural de los procesos psicológicos superiores fundamenta la génesis y el desarrollo del pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva. También revela la importancia del contexto social para el aprendizaje, puesto que el sujeto es eminentemente social y el conocimiento también es producto social. En la internalización de los elementos socioculturales por parte del niño, juega un papel trascendental la escuela, por la interacción sistemática entre los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo es definida como "la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y, el nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema" (Vygotsky, 1978, p. 16) El siguiente cuadro 4, resume el fundamento de interés mencionado por los citados autores:

Cuadro 4

Enfoques Teóricos sobre el Aprendizaje

	Conductismo	**Cognitivismo**	**Constructivismo**	**Educación Tradicional**
¿Qué es aprender?	El proceso por el cual el sujeto adquiere cambios en su comportamiento.	La nueva información se compara con las estructuras cognitivas existentes llamadas esquemas, que se puede combinar, ampliar o alterar para dar respuesta a la nueva información.	Construir su propia realidad o al menos interpretarla de acuerdo a la perfección derivada de sus propias experiencias.	El estudiante está sometido a una presión intensa de modo que su objetivo final no he de aprender, sino de aprobar.

¿Qué es el conocimiento?	Conocer no es una mera actividad mental sino una conducta particular emitida en presencia de los estímulos adecuados	El conocimiento es un proceso esencialmente un pasaje de una validez menor a una validez superior.	El conocimiento de las personas una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para incorporar objetos y eventos	El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los estudiantes como verdades acabadas.
¿Cómo se aprende?	El aprendizaje ocurre, mediante la repetición y será recompensada por refuerzo gratificante para el individuo	Procesamiento de la información en tres etapas, primero; entra a un registro sensorial, después se procesa en la memoria de corto plazo posteriormente se transfiere a la memoria de largo plazo para su almacenamiento y recuperación.	El aprendizaje es un proceso activo en el cual el significado se desarrolla sobre la plataforma de la experiencia. El crecimiento conceptual previene de la negociación de significados, el compartir múltiples perspectivas.	Está determinado, es restringido, secuencial y se utilizan referencias una persona que habla mientras que las demás escuchan, lo importante en la trasmisión del conocimiento.
¿Cómo se evidencia el aprendizaje?	El éxito del aprendizaje se determina mediante la aplicación de pruebas para medir cada objetivo	Tiene salida predeterminada que intervienen en el proceso de aprendizaje para crear esquemas preconcebidos de la realidad acerca de un concepto en la mente del que aprende.	El constructivismo se reserva por qué la salida del aprendiz generalmente son impredecibles, la instrucción deberá reforzar, más no moldear el aprendizaje. Se realizan evaluaciones basadas en resúmenes o síntesis, trazos, productos, publicaciones.	Se realiza valoración que se lleva a cabo sobre la plataforma de criterios objetivos: midiendo el grado de conocimiento del tema, planteando lo que forma oral o escrita según pregunta formulada, midiendo la habilidad que

			tiene en la resolución de problemas y planteamientos sobre los contenidos transmitidos.
Otras consideraciones	Los conductistas evalúan a los aprendices para determinar un punto de inicio en la instrucción, mientras que los cognoscitivistas buscan la predisposición al aprendizaje del estudiante. El paquete de aprendizaje y de alguna manera un sistema cerrado, a pesar que estaría abierto en algunas ramificaciones o remediación es, debido a que el aprendizaje de cualquier manera está confinado al mundo del diseñador o del instructor.	Para el diseño desde una aproximación constructivista se requiere que el diseñador fue buscar estrategias y materiales de naturaleza múltiple para facilitar los contenidos no se especifica en la dirección por el que aprende y la evaluación es más subjetiva debido a que no depende de criterios cuantitativos específicos, pero en su lugar se evalúan los procesos y el aprendiz realiza autoevaluaciones.	

Fuente: Adaptado de ACRBIO (2015)

Adicionalmente al cuadro 4 que compara las caracterizaciones asumidas desde el punto de vista de las teorías educativas se puede indicar otras consideraciones. De allí que otro fundamento de interés en el despliegue de las situaciones del aprendizaje atañen a la Teoría de Actividad de Leontiev (1983), que se constituye en el sustrato esencial de la concepción materialista del aprendizaje, en tanto se basa en la actividad que efectúa el estudiante en todas sus expresiones y tipos, en sus pasajes y transformaciones, en su desarrollo como ser humano, en su proceso evolutivo e histórico-social. (Leontiev, ob. cit.). Ello define a la actividad como el proceso de interacción sujeto-objeto, obtenido

resultados desde los cuales se produce una transformación del objeto y del propio sujeto.

La actividad está conformada por dos componentes intencionales y procesales. Las intencionales consideran los motivos de la acción, encargadas de dar la dirección, orientación y finalidad a la actividad. Para el autor, toda actividad responde a un motivo, no existe actividad humana que no tenga motivo. Mientras que los componentes procesales comprenden las acciones y aplicaciones que se constituyen en la manifestación y expresión del propio proceso de la actividad. Por su parte, (Galperín, 1995) relaciona a la actividad psíquica con la actividad externa, de objeto material. El autor sustenta que la clave no sólo es comprender los fenómenos psíquicos, sino dominarlos en la práctica.

El mencionado autor, propone un proceso de asimilación en cinco etapas: la primera etapa, donde los alumnos reciben las explicaciones necesarias sobre el objetivo de la acción, su objeto, el sistema de puntos de referencia; es el conocimiento previo de la acción y de las condiciones de su cumplimiento, se elabora el esquema de la base orientadora de la acción: en la segunda etapa, los discentes cumplen la acción en forma material, con el despliegue de todas las operaciones que forman parte de ella. En esta etapa asimilan el contenido de la acción y el profesor realiza un control objetivo del cumplimiento de cada una de las operaciones que forman parte de la acción.

Asimismo, en la tercera etapa, el lenguaje forma parte de la acción obligatoriamente asimilada; todas las operaciones realizadas deben ser generalizadas en forma verbal de la acción efectuada. Por medio del lenguaje pueden presentarle nuevas situaciones tipo que en la etapa anterior no tuvieron lugar. En la cuarta etapa, se forma el lenguaje "para sí", se distingue, de la anterior, en que la acción se realiza en silencio, sin escribirla como una interpretación para sus adentros. Aquí la acción empieza a concretarse y en la etapa final, la acción adquiere un desarrollo automático; ahora se trata del pensamiento, donde el proceso está oculto y se abre la conciencia sólo en el producto de este proceso. Por ello “la formación mental, relaciona a la actividad psíquica con la actividad externa, de objeto, material. Representa la clave no solo

para comprender los fenómenos psíquicos, sino para dominarlos en la práctica". (Galperín, ob. cit.; p.34).

En las generalizaciones anteriores se manifiesta el enfoque socio-histórico-cultural en la educación, desde la concepción de algunos teóricos. Dentro de esta perspectiva es conveniente analizar los principios que orientan los procesos sociales e históricos. El principio del carácter educativo de la enseñanza. La esencia de este principio está en que al maestro/a le corresponde dirigir el proceso pedagógico, de tal manera que junto a lo cognitivo se garantice la formación de las convicciones, capacidades, ideas, sentimientos del ser humano, el transformador de la sociedad en la que le ha tocado vivir.

Del mismo modo, está el principio de carácter científico del proceso de enseñanza. El nivel de desarrollo que alcanza el estudiante a través del aprendizaje tiene que ver con la asimilación por parte del alumno/a de los conocimientos científicos de los fenómenos sociales y naturales de la época que vive, la formación de una actitud y pensamiento científico, y la formación integral de su personalidad. Así también, el principio del carácter consistente. Para que el alumno/a alcance el nivel de conciencia de aquellos conocimientos logrados a través del proceso de enseñanza- aprendizaje, el maestro/a debe determinar tareas o actividades que los alumnos analicen, comprendan y critiquen los fenómenos o hechos a investigar.

En cuanto al principio de la enseñanza que desarrolla, se afianza el hecho que la enseñanza favorecerá el conjunto de posibilidades individuales y sociales que puedan desarrollarse si se toma en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo. Por su parte, el principio del carácter objetar, es el escenario por el cual se pretende que los individuos se pongan en contacto con los modelos objétales, para formar una imagen de contenido general de un concepto, como premisa que permita posteriormente identificar sus expresiones particulares y automatizarse más rápidamente, adquiriendo la forma de la acción según la fórmula.

Después del análisis del enfoque socio-histórico-cultural se plantea que en la formación inicial de maestros, sobre todo primario, es fundamental sistematizar y estructurar los conceptos, las habilidades docentes y todos los saberes que entraña

este tipo de educación. Esta organización se basará en la generalidad, abstracción, estabilidad y claridad; situación que facilitará el proceso de aprendizaje. Los conceptos y habilidades, a desarrollarse en los futuros docentes, deben partir de las situaciones conocidas o dominadas en un momento dado, e iniciar un proceso metodológico coherente y sistemático hasta lograr una nueva estructura que le beneficie en su tarea docente.

Dicho de otro modo, los formadores de los IPED´s debieron propiciar espacios para la ampliación constante y sistemática de mecanismos de percepción, reflexión, análisis crítico de la educación actual y de sus proyecciones; lo cual permita al estudiante interpretar y reinterpretar lo conocido y crear conocimiento propio. De allí se enfatiza que, fue imprescindible una adecuada intervención del profesorado en los procesos de aprendizaje de los maestros de educación básica, desde los fundamentos teóricos analizados en esta sección, con la intención de promover un efecto replicador en la práctica docente del egresado.

Consideraciones Pedagógicas

Entre las teorías pedagógicas contemporáneas que contribuyen con el paradigma de análisis crítico en la formación docente, tenemos: la constructiva, crítica, por procesos y conceptual, de las cuales se destacan algunos aspectos que orientan al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Allí se distingue la pedagogía constructiva, donde el conocimiento y el aprendizaje humano, constituye una construcción mental como producto de la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Piaget (1973) considera al aprendizaje humano, como un proceso de construcción mental que implica una acomodación, una diversificación, una mayor interconexión de los esquemas previos, los mismos que son modificados y al modificarse adquieren nuevas potencialidades.

Para, Ausubel (1976) el aprendizaje es significativo cuando se pone de relieve la construcción de significados, como elemento central del proceso enseñanza aprendizaje, producto de relación sustantiva entre el conocimiento previo y la nueva información, el mismo que requiere de las siguientes condiciones: la nueva información debe tenar una estructura lógica interna y

puede ser integrada en las redes anteriores; los alumnos posean una actitud favorable para aprender, se debe respetar el nivel de desarrollo operativo de los educandos, y desarrollar actividades reflexivas, críticas y creativas.

De esta forma, los alumnos aprenden contenidos, conceptos, explicaciones de fenómenos físicos o sociales, procedimientos para resolver problemas, valores y normas de actuación, partiendo de los conflictos cognitivos que se presentan en la interrelación con la realidad social y natural. Mientras que, Vygotsky (1978), considera que el aprendizaje humano presupone un carácter social especifico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que lo rodean.

Al respecto, Feuerstein (1980) desde el punto de vista del interaccionismo, manifiesta que las probabilidades de los seres humanos para aprender, está en función de la interacción con el medio, donde en un ambiente culturalmente rico las posibilidades son mayores que en un ambiente culturalmente pobre, entendiéndose por cultura los conocimientos, valores, creencias, etc. Construidos por una sociedad a través de la historia, que debe ser transferida de una generación a otra en la que, la educación realiza una función mediadora entre la cultura y los alumnos, mediante actividades diseñadas con intencionalidad.

En cuanto a la pedagogía por procesos, se identifican los seguidores de esta corriente como Piaget, Ausubel y Vygotsky, manifiestan que la enseñanza por procesos se refiere a procesos de construcción de conceptos, procesos de pensamiento, procesos curriculares, procesos de evaluación, etc. articulando la teoría con la práctica en el diseño y desarrollo curricular, en el proceso de interacción entre estudiantes- docentes y todo esto dentro del gran proceso histórico cultural.

La enseñanza-aprendizaje por procesos, hace énfasis al recorrido crítico y creativo que realizan los estudiantes, mediante la investigación-acción y el uso permanente de estrategias cognitivas y meta cognitivas, orientado por un currículo contextualizado y flexible en función de la sociedad y del ser humano que se desea formar se comprometan y potencien articuladamente, la experiencia activa, la transferencia social y el devenir dialéctico del equilibrio, desequilibrio,

reequilibrio. Pues, la educación se enfoca en los procesos experienciales y no en los resultados obtenidos. Pero no por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje, no garantiza resultados de calidad, pues como consecuencia del proceso, los estudiantes aprenden a aprender, aprenden haciendo y aprenden a ser.

En este sentido, se considera imprescindible que los docentes reconozcan al aprendizaje como un proceso en desarrollo constante y continuo, pues en ocasiones, los resultados finales no dan cuentas del verdadero aprendizaje. Irrevocablemente, los IPED´s debieron reconocer el valor del proceso educativo, como tal, para construir conocimientos perdurables y significativos en sus estudiantes.

La Pedagogía Crítica

El enfoque educativo desde la concepción de la pedagogía critica, se basa en el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje a partir del intercambio de conocimientos y experiencias entre "iguales", en un plazo horizontal y democrático donde alumnos y maestros participen crítica y creativamente en base al planteamiento y defensa de tesis sustentada en argumentos lógicos y coherentes, dando énfasis a los procesos de pensamiento convergente y divergente, para establecer conclusiones por consenso, mediante negociaciones democráticas.

El proceso enseñanza-aprendizaje se organiza como un espacio en el que se debaten temas de interés, de tesis de movimientos críticos, con la intención de conocer discursos distintos a los oficiales, para que los estudiantes reconstruyan la realidad desde la diversidad de mensajes. El maestro como facilitador del aprendizaje propone temas para la discusión, potenciando el trabajo grupal donde todos los participantes aportan críticamente a partir de sus bagajes culturales.

Por tal razón, los roles de los educadores y de los educandos no fueron rígidos, en virtud de que, todos tuvieron algo que aprender y algo que enseñar. En el caso particular de los IPED´s, el componente crítico en la formación de los docentes, era buscar que los estudiantes desarrollen un pensamiento emancipador, que les permitió actuar frente a situaciones de la vida cotidiana.

Pedagogías Críticas

La cultura está integrada por tres componentes referidos a los conocimientos, integrado por un grupo de representaciones acerca del mundo, la sociedad y los individuos; los valores, formados por ideales, intereses y metas que un colectivo humano elige para orientar su vida; y las destrezas, conformadas de saberes tecnológicos instrumentales (De Zubiría, 2006). Los primeros alimentan el cerebro, los segundos y terceros alimentan el corazón y los músculos. Dialécticamente, consideran que la cultura contiene componentes arcaicos que se esfuerzan por sobrevivir, en lucha cada vez más intensa contra las ideas y valores frescos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, recomienda realizar en base de las etapas de desarrollo del pensamiento humano como son: nocional, conceptual, formal, categorial, y científico, las operaciones intelectuales como la introyección, proyección supra-ordinación, infra-ordinación, iso-ordinación, exclusión, deducción, inducción, decodificación categorial, en las cuales se privilegian las operaciones intelectuales y los instrumentos del conocimiento como son las nociones, conceptos, categorías, paradigmas, en forma progresiva y dialéctica, haciendo uso del método problémico, sustentado en la mayéutica e ironía socrática. (De Zubiría, ob. cit).

Al tomar como referencia lo indicado por estas teorías pedagógicas se deduce que la formación docente debe preparar maestros que, a más de transferir la cultura organizada por la sociedad a través de la historia, produzcan nuevos conocimientos, destrezas y valores para contribuir con el desarrollo social, cultural y natural de nuestro país.

En tal sentido, los Institutos Pedagógicos han debido formar maestros en función a la sociedad que se desea construir, con un diseño curricular contextualizado, flexible e innovador. En las actividades que desarrollaban alumnos y maestros, se daban énfasis tanto a los procesos como a los productos, haciendo uso de la investigación acción y demás estrategias cognitivas y meta-cognitivas. Para que aprendan haciendo, aprendan a aprender y aprendan a ser,

destacando las actitudes reflexivas, críticas y creativas. Potenciar el trabajo grupal, en el que estudiantes y maestros participen democráticamente en base a la propuesta y defensa de tesis con sus respectivos argumentos.

Los contenidos harán referencia a temas universales, nacionales, regionales y locales, estructurados en forma global, sistemática y sistémica, tendientes a impulsar la formación integral de los futuros docentes. Utilizar todos los espacios educativos posibles que permitan relacionar dialécticamente la teoría con la práctica. La selección, uso y manejo de los recursos y materiales didácticos, responderán al diseño y desarrollo curricular, optimizando los que cuentan en cada IPED. La evaluación como actividad implícita al proceso de enseñanza-aprendizaje, será participativa, crítica y creativa, a fin de obtener una información que debidamente interpretada permita tomar decisiones oportunas para mejorar los procesos.

Ahora bien, en el ámbito curricular resaltan los hechos para comprender los cambios ocurridos en el contexto, en esa dirección se tiene que los Salcedo y Ortiz (2017) con relación a la afirmación acerca que no basta con un simple cambio de mentalidad, es necesario modificar de manera drástica y dolorosa nuestra propia manera de vivir, sentir y concebir la educación para la formación humana en la enseñanza al desarrollar prácticas fundamentos pedagógicos atractivos a fin de enfrentar los retos planteados a la educación del siglo XXI frente a la crisis profunda de su propia historia. A continuación en el cuadro 5, se presentan las pedagogías reconocidas.

Cuadro 5
Características y Ejes de Análisis de las Teorías del Aprendizaje

	Teoría	Sujeto que Aprende	Inteligencia	Rol del docente	Aprendizaje	Contenidos	Evaluación
Gestalt	Reestructu-ración perceptual	Responde a su entorno al ser motivado por una situación problemática	Se basa en la percepción, la cual construye en la dinámica de su evolución	Orientador de la conducta con base de relaciones que motivan al estudiante	Por compren-sión repentina de una totalidad	Herramien-tas para crear y resolver situaciones	Énfasis en la evaluación final, en la solución de los problemas
Piaget	Constructi-vismo genético	Epistémico-activo (está en constante proceso de	Se desarro-lla en etapas definidas	Facilitador del aprendiza-je estimula a	Concentra-ción cons-tante de nuevos	Elementos que produce un desequili-	Evalúa los procesos por sobre los resulta-dos

		desarrollo/adaptación)		los alumnos sin forzar el aprendiza-je	conocimi-entos a partir de los previos	bio-cognitivo	
Ausubel	Teoría sociocultural	No aislado, reconstruye el conocimiento en el plano intra individual	Se manifiesta como producto de la socialización del sujeto en el medio	Mediador es un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales	Es el elemento formativo del desarrollo	Son elementos de socializaci ón en los cuales se basan las instruccione s didácticas	Se interesa en los procesos y productos, el nivel de desarrollo real del sujeto, la amplitud de la competencia cognitiva

Cuadro 5 (cont.)

	Teoría	Sujeto que Aprende	Inteligencia	Rol del docente	Aprendizaje	Contenidos	Evaluación
Vygotsky	Teoría del aprendizaje significativo	Posee un conjunto de conceptos, ideas y saberes previos que son propios de la cultura	Posibilidad de construir conocimientos y actitudes sobre la base de situaciones previas	Facilitador de los saberes significati-vos	Proceso cognitivo que tiene lugar cuando los sujetos interactúan con su medio externo	Posibilida-des del encadenamiento de los saberes nuevos con los previos	Se focalizan en los cambios cualitativos en las apropia-ciones significativas que realizan los alumnos
Bruner	Teoría cognitiva	Epistémico social inmer-so en una cultura	Está en relación con las etapas del desarrollo y las diferentes formas de conocer	Se encarga de elaborar estrategias que permiten desarrollar capacidades	Se manifiesta en los procesos de socializa-ción	Elementos esenciales que se vinculan entre el mediador en las organiza-ciones jerárquicas	Se interesa por el estudio integral de los procesos cognoscitivos y los cambios que se origina.

Fuente: Adaptado de Penedo, A. (2016)

El cuadro 5, da cuenta de la caracterización de las principales pedagogía consideradas en este estudio y argumentadas en los diferentes estratos desarrollados como fundamentos significativos en la evolución de las consideraciones, análisis y construcciones realizadas al analizar los aprendizajes en tanto se resaltan algunos elementos comparativos formulados según los enfoques que apoyan las respectivas categorías, entre las cuales se sobresalen los aportes de la Gestalt, Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

Modelo Interdisciplinar en los ISPED a partir del 2006

En la formación de los futuros docentes de los ISPED, el modelo educativo debía estar centrado en la investigación y la innovación. En tal sentido, se entiende el conocimiento como algo que no es fijo e inmutable, pues es una construcción social y negociada que debe elaborar el propio estudiante. Los procesos de enseñanza se conciben como un proceso interactivo que debe facilitar la construcción personal del conocimiento.

El aprendizaje se contemplaba como un proceso de construcción personal, compartida y tratada con otros, respecto a diferentes disciplinas de aprendizaje, desde una comprensión significativa con lugar a cambios conceptuales y personales. Así, los conocimientos adquiridos sirvieron al estudiante para interpretar la realidad en que está inmerso, considerando que para un docente es imprescindible aprender a aprehender y desaprender, en torno a las áreas de estudio, y las didácticas - pedagógicas, puesto que, le permitirán diseñar entornos ricos de aprendizaje.

La reflexión precedente, provoco la creación del modelo pedagógico interdisciplinar en la formación docente, que promovió la calidad educativa, con soportes que hicieron factible el desarrollo y el mejoramiento de su gestión. Cuando menos podrían precisarse cuatro principios en el diseño del modelo pedagógico con énfasis en la innovación; un entorno legal favorable; un entorno administrativo organizado; y, un entorno social apropiado. Todos estos elementos integrados en la amplitud de su reconocimiento activaron las realidades inherentes a los fundamentos pedagógicos.

Modelo Educativo con énfasis en la Innovación Pedagógica

La innovación pedagógica significa de modo básico avanzar en el cambio de los paradigmas pedagógicos. Por lo cual, es transcendental superar las prácticas que han caracterizado a la escuela tradicional, al conductismo y al activismo tan comunes en la totalidad de nuestras instituciones educativas. En efecto, la reforma

educativa y curricular sustenta dos puntales fundamentales; el desarrollo de la inteligencia y del pensamiento, y la práctica de valores humanos, éticos y cívicos.

El desarrollo de la inteligencia y el pensamiento de nuestros niños y niñas fue considerada una condición básica en el avance del país hacia el salto tecnológico, indispensable para emerger del subdesarrollo y de las formas de dependencia en las que se encuentran sumidos. En Ecuador, la educación debe apostarle a ese desarrollo de la inteligencia, pues solo así formaremos ciudadanos creativos, inventivos y capaces de construir iniciativas en beneficio de la familia y de la sociedad.

Mientras que, el ámbito de la educación ecuatoriana es igualmente indispensable desarrollarlo, puesto que nada aporta tener ciudadanos provistos de una gran capacidad intelectiva, si no saben vivir en comunidad; si no son solidarios y tolerantes; si no son respetuosos, responsables y entregados a trabajar esforzadamente en formar educandos con convicciones éticas y morales por el desarrollo de sus comunidades y del país.

Gestión de cambio a partir del 2006: Entorno Legal Favorable

Es indudable que los nuevos mandatos constitucionales y las disposiciones reglamentarias para el funcionamiento de las redes escolares autónomas rurales configuran un marco favorable para el desarrollo de la gestión escolar y para el mejoramiento de la calidad educativa. Ese entorno legal abona a la descentralización y confiere facultades y atribuciones a la red y al consejo de red para dinamizar los procesos y facilitar con ello las posibilidades de profundizar la gestión y la autogestión.

Según Hernández-Sánchez y Sánchez-García (2018), la educación y el desarrollo social son ejes vertebradores de avance de los territorios, más aun cuando las necesidades se fundamentan en la elaboración de políticas públicas a través de referentes de apoyo legal. En este sentido, es prioritario conocer el entorno emprendedor de un territorio y sus necesidades más acuciantes, por lo cual la administración educativa ha de apegarse a la responsabilidad que supera la resistencia al cambio claro o encubierta sobre la superación de barreras que viene

a confluir en los significativos de mayores incentivos para el país, en tanto se destaca como una oportunidad, la existencia de un marco legal favorable para el desarrollo de las actividades y proyectos educacionales.

Un Entorno Administrativo Organizado

Las condiciones propicias contenidas en el marco legal de las redes crean también condiciones positivas y de apoyo a los aspectos administrativos y organizacionales. El organismo operativo de las innovaciones pedagógicas es responsable de la implementación del modelo educativo, el cual se encargará de la planificación, ejecución, evaluación y validación.

Siendo, los actores de la comunidad educativa, a través del consejo de red, donde están representados esos actores, tienen la potestad para tomar las decisiones que más convengan a la mejor marcha de las escuelas vinculadas con las comunidades. Serán posibles procesos de selección y designación de directivos, docentes y personal administrativo y de servicio de los planteles; procesos de control, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas de docentes y de administradores; organización autónoma de planes y programas curriculares y de gestión, organización de calendarios escolares; distribución de trabajo docente; organización de horarios y otros tantos procesos necesarios para la organización y el desarrollo de la gestión de las escuelas.

De acuerdo con Casanova y Bronfenmajer (1999), uno de los aspectos inherentes a las estrategias educacionales que activan el entorno organizado se asumen con la flexibilidad institucional y funcional, con la finalidad de adaptarse a los requerimientos del entorno y actuar con sensibilidad estratégica desde los lineamientos que se recomiendan en la instancia nacional al descentralizar las competencias gerenciales y administrativas del sistema educativo, hacia las instancias político-territoriales, las instituciones educativas y la comunidad organizada, para incrementar la eficiencia y la eficacia del sector.

Un Entorno Social Apropiado

En la línea de la participación comunitaria, un entorno social apropiado contribuirá inmensamente a que la escuela tenga las condiciones necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa. Esto es la reafirmación de que la educación no es solo responsabilidad de la escuela y de los profesores, sino que es responsabilidad fundamental de la familia y de la comunidad.

De modo que, la participación de la comunidad en las decisiones de la escuela no es una concesión, sino que es un derecho inalienable e irrenunciable. Una participación real y madura, de los padres de familia y de la comunidad determinará por parte de esos actores una apropiación de la escuela. Solo sintiendo que son suyas la escuela y la educación de sus hijos, entregarán sus mejores esfuerzos para el desarrollo y enriquecimiento de la gestión institucional. En concordancia con lo expuesto por Olivera (2014) estos elementos integrados pueden contribuir a la reflexión sobre las reformas educativas especialmente relacionada con la calidad de la educación y el papel que desempeña el control social en la concepción neoliberal que destaca el carácter de las regulaciones instrumentadas al equiparar la calidad con la evaluación y esta con la medición de los resultados.

En concreto estos entornos amplificados en el sistema de reformas educativas dan paso al desarrollo y evolución de los aspectos inherentes a la calidad, los cambios y las estructuras de tipo administrativas, que comprenden la funcionalidad en la construcción del conocimiento y su aplicación en los esquemas formativos del perfil del docente en tiempos de transformaciones sociales. De esta manera se refleja en el siguiente cuadro 6, que avalan la realidad de los centros educativos e institutos, desde los diseños y criterios que fundamentan el hacer efectivo y pertinente de la realidad educacional.

Cuadro 6

Entornos Involucrados en los Modelos Educativos

Entorno Legal Guerrero Sánchez, E. (2006)	Entorno Administrativo Bonals y Sánchez-Cano (2007)	Entorno Social Essomba, A. (2006)
Conforman la normativa que protegen a los actores educacionales y garantiza una serie de derechos fundamentales e inalienables.	El Centro educativos una organización que distingue los atributos y componentes como particularidad de que provienen de las características de la realidad social y comunitaria.	En el ámbito social la acción educativa del docente eficaz y razonable de dotar de sentido, dirige hacia una finalidad, enmarcarse en principios que prescriben las condiciones de su acción.
Tratados internacionales y convenios explícitamente comprendidos dentro de los Derechos Humanos	El centro educativo como realidad social abierto al entorno sintetiza influencia y obliga a la institución a considerar en esta ocasión el marco legal y jurídico que la ampara	Asumir la perspectiva crítica, para dar respuesta a los desafíos que plantea el ámbito educacional.
Ley Orgánica de Educación y su Reglamento	La estructura administrativa en la cual se enmarca y las posibilidades que le proporcionan el entorno, para significar los valores, actitudes y demandas sociales, culturales, políticas y económicas definidas en sus componentes.	Fundamentación ética y cívica de la realidad social. Desde una dimensión política e ideológica señalar como la historia ha mostrado las insuficiencias y las perversiones que las grandes ideologías totalitarias.

Fuente: Adaptación de Guerrero Sánchez (2012); Bonals y Sánchez-Cano (2007) y Essomba, A. (2006)

Los componentes a los cuales hace referencia cada uno de los entornos que presenta el cuadro 6, da cabida a la concreción de los elementos involucrados en las reformas educativas dentro de los modelos que activan los entornos: legal, administrativo y social, lo cual fue desplegado en correspondencia con los razonamientos de los diferentes actores como Guerrero Sánchez (ob. cit.), Bonals y Sánchez-Cano (ob. cit.) y Essomba (ob. cit.), dentro de lo cual se integran como una manera holística de ver la realidad organizacional.

En palabras de Goetschel (2009) la perspectiva educativa y la reforma en la dimensión socio histórica apunta a la comprensión de la trama social donde se desenvuelven las prácticas escolares como micro políticas locales, dada las oportunidades que impulsaron cada uno de estos entornos dentro del modelo particular de enseñanza y dominio pedagógico, de tipo humanístico y técnico que promocionó la reforma educativa de 1994 en Ecuador, ante los cambios profundos y paradigmáticos que se insistieron en un currículo centrado en el aprendizaje de los niños, al ofrecer condiciones para el conocimiento significativo, en la forma de generar lectores y productores de textos.

Esta manera complementa el mencionado autor que "lo lúdico es pedagógico por lo que se debe apoyar al aprendizaje de los niños al interactuar en el contexto de la vida cotidiana dentro de la escuela nueva en tiempo de reforma educativa dado algunos aspectos relativos a la socialización" (p.117). Por lo tanto, es en esas realidades de entornos donde se experimental con mayor sensibilidad los aportes de los cambios. Es así como el fortalecimiento del modelo educativo constructivista combinatorio ajustado a las necesidades del entorno social, administrativo y legal abre pasos en la evolución y desarrollo de los nuevos currículos.

Competencias: Habilidades para la Organización

La dinámica del conocimiento ofrece nuevas oportunidades para transmitir información y crear referentes de renovación de los saberes teóricos y aplicativo para el avance de las organizaciones y el desarrollo del país frente a la necesidad de un conjunto de competencias identificativas del progreso que permite fundamentar las posibilidades de estar preparados en el presente y hacia el futuro al fortalecer los niveles de excelencia en los distintos campos educativos, políticos, económicos, culturales y sociales.

En este sentido señala Lovera (2001) que los principales actores de las transformaciones socio educacionales, son los docentes debido a las cualidades y aptitudes que se implica a las destrezas de sus desempeños para ayudar a formar la nueva sociedad cargada de conocimientos necesarios de aprehender con la

adquisición de competencias generales y específicas que destacan sus formas de abordar las diferentes situaciones en las cuales se encuentran inmersos en la realidad cotidiana.

La complementariedad sobre estos hechos, puede identificarse en Jericó (2005) al referirse a las competencias del talento humano en la organización para conformar las diferentes destrezas ante el compromiso y motivación en ámbitos concretos operacionales que apuntan al transformador de sus propias prácticas y adquiere interés en las formas de aprendizaje que dominan la creatividad, productividad y el éxito en las decisiones tomadas.

Al estar de acuerdo con ambos autores, el investigador piensa que la expresión de las competencias de los docentes inspiran en la creación de proyectos y las nuevas expectativas en el desarrollo estratégico de las instituciones para reforzar las funciones de servicio a la sociedad y valorar los replanteamientos y reformas de los sistemas ante las adversidades y riesgos que devienen en los contextos de acción humana. De manera que las acciones competentes de las personas constituyen virtudes de demostración de su preparación, experiencia y dominio en el conjunto de comportamientos, conocimiento y quehacer de largo alcance en el cumplimiento de sus funciones.

En este orden de ideas Marelli (2000) hace referencia la competencia con el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que el talento humano demuestra en la organización a través del alcance de sus metas y objetivos con habilidades características que de modo explícito y subyacente se relacionan con la correcta actuación en los desempeños, dado la motivación y los rasgos de carácter de innovación que se agregan a las actitudes y valores para transformar situaciones.

De la misma manera señala Ibarra (2000) que las competencias es un indicio de la capacidad productiva de los individuos en la organización en términos de desempeño en un contexto específico y área determinada que no solamente aporta sus habilidades y destrezas para alcanzar el éxito en el cumplimiento de los objetivos planificados sino que además muestra competencias en la integración entre el saber hacer y el saber ser.

Ambos investigadores, declaran puntos congruentes que se comparten en este estudio del punto de vista de la labor desarrollada por los docentes y la aptitudes que recaen en los aspectos relacionados con la aplicabilidad de los fundamentos pedagógicos al orientar y desarrollar los objetivos educacionales y transmitir estas habilidades a todos los integrantes de la organización escolar para fortalecer los vínculos y atributos personales y profesionales más allá de las funciones propias técnico académicas.

Es por ello que esta competencia representa un punto neurálgico en las organizaciones, tal como lo señalan Elnaga & Imran (2013) al reflejar el interés de las empresas en la capacitación y desarrollo de los empleados para mejorar los desempeños de acuerdo con la creación de modelos relacionados con la aplicabilidad de programas apropiados para conseguir el mayor rendimiento en la resolución de problemas y apostar al mejor impacto en las prácticas cotidianas de las actividades y procesos.

Por tanto, el investigador reviste la importancia de distinguir las herramientas del conocimiento y la capacitación en la fundamentación pedagógica formativa del docente para alcanzar el crecimiento organizacional y desarrollar de manera más eficiente en la calidad de los procesos educacionales que inspiran la creación y ejecución de proyectos motivadores de la eficiencia, la adopción de nuevas estrategias y la innovación curricular.

Competencias Educativas

El término competencia se utiliza en este contexto para referir a la capacidad de “hacer con saber" y con conciencia acerca de las consecuencias de este hacer toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho. Como se intenta definir el perfil que deben tener los maestros, se encuentran tendencias de simplificación, cuando se dice qué debe saber y saber enseñar y que le falta en la jerarquización de experiencias habilidosas, cuando se presentan extensos enunciados de cualidades y conocimientos que deben poseer.

En este sentido, refieren Shaughnessy & Boerst (2017), que aunque la formación del profesorado es el medio formal por el cual los novatos están preparados para la enseñanza, ya vienen con una experiencia significativa en las escuelas. Los maestros en servicio han formado hábitos de enseñanza que influyen en su aprendizaje para enseñar, mostrando en la realidad de sus desempeños diversos escenarios de experiencias significativas. Es así como estas habilidades vivenciales en la práctica docente que los principiantes aportan a la formación docente, producen efectos positivos y provocan nuevos pensamientos de los estudiantes que se nutren desde este potencial.

En consecuencia, si la educación profesional perfila al docente en su formación con las competencias pedagógicas, ello implica prácticas estables y aprehensibles que suman valor a la conceptualización implícita en el tipo de habilidades y conocimientos que se exigen para alcanzar el éxito en la enseñanza. Es así como los formadores de docentes podrían enseñar estas habilidades y conocimientos para que los principiantes en este mismo campo educativo puedan aprenderlos y practicarlos con la mejor disposición de descubrir cómo construir conocimientos para la formación de docentes.

En esta misma perspectiva, apunta Sural (2017), se exige ante los nuevos tiempos de la información y el conocimiento, a partir de consolidar las competencias educativas de los profesores, en tanto son habilidades propias de la dinámica que se requiere manejar en este siglo XXI, sobre la base de adquisición de un conjunto de competencias que los estudiantes necesitan desarrollar para tener éxito en la era de la información. Así como han de moverse en un escenario dinámico que exige pensar creativa y profundamente sobre los problemas, para ofrecer diversidad de alternativas en la resolución de problemas, trabajar en equipos, saber comunicarse claramente en muchos medios, aprender tecnologías y lidiar con una avalancha de información.

Por lo tanto, se encuentran influencias específicas de las competencias que ofrece el maestro, para alcanzar el conocimiento pedagógico y las habilidades distinguidas en la enseñanza en el aula. Así lo mencionan Blömeke, Busse, Kaiser, König & Suhl (2016) cuando descubrieron que los maestros expertos con

mayor potencial de decisiones y formas de avaluar los contenidos implementados en el aula, al hacer juicios rápidos basados en una rica base de conocimientos y habilidades porque disponen de más fragmentos cognitivos que los novatos. A ello se suman las experiencias que practican en la cotidianidad donde nutren sus competencias educativas específicas, que les permiten agrupar mentalmente las situaciones en el aula, superar los límites de la memoria a corto plazo y recuperar información desde sus propios repertorios de incidentes críticos.

Del mismo modo, Van der Meulen (2017) hace ver que los objetivos educacionales de la formación, no sólo se han de concentrar en desarrollar competencias específicas de cada una de las disciplina, sino también preparar a los estudiantes para su futura carrera y vida en la sociedad, lo cual significa que en este mismo campo educativo, adquiere interés el hecho de preparar a los estudiantes en situaciones propios de la vida real, donde requieren desarrollar habilidades genéricas como, por ejemplo, comunicación, resolución de problemas, la capacidad de integrar ideas y conceptos, la capacidad de trabajar en equipos y entornos grupales y habilidades de investigación.

En suma, las competencias mencionadas son básicas en la vida preuniversitaria de los estudiantes puesto que esta etapa, se debe inculcar las habilidades esenciales para facilitar sus formas de manejar conceptos en la educación superior o postularse para el campo de trabajo, lo que significa según Samson & Vyjayanthi (2013) que estas destrezas representan un signo vital para ser independientes y calificados, siendo así imperativo que el maestro use la enseñanza y habilidades de la manera precisa traducidas a las teoría pedagógicas que manejan los docentes, así como los conocimientos didácticos que promueven un aprendizaje efectivo.

En este mismo sentido, agrega Aslan (2017) la importancia de las competencias investigativas en educación, significadas en torno a los aprendizajes mediante la enseñanza para descubrir que tienen un efecto positivo en los futuros docentes. Por ello, con estas competencias, el docente es capaz de aplicar la indagación como una actividad multifacética que implica hacer observaciones; haciendo preguntas; examinar libros y otras fuentes de información para ver lo

que ya se sabe; planificación de investigaciones y encuentro con evidencias empíricas que suman valor a la práctica pedagógica.

De esta manera complementa Rinatovna (2017), añadir en este sentido los fundamentos psicológicos y pedagógicos del futuro desarrollo del pensamiento investigativo de los docentes que ha de promover eventos futuristas para aumentar la eficiencia del proceso considerado. El desarrollo del pensamiento investigativo de los futuros docentes es una ventaja poderosa en la formación profesional de los estudiantes, durante el cual es necesario confiar no sólo en el desarrollo de la mentalidad reguladora del conocimiento (pensamiento teórico, peculiaridades del pensamiento investigativo, atención sostenida, imaginación e integración de la memoria) sino también las características individuales de los estudiantes (madurez de la motivación para las actividades de investigación, madurez del habla, poderes volitivos), en el escenario del proceso didáctico organizado de manera competente.

A ello se agrega los planteamientos de Braslavsky (2006), afirma que los docentes que se desempeñan en la realidad educativa actual y asumen sus roles vinculados a la resolución de problemas frente a los desafíos más coyunturales de carácter pedagógico y didáctico, además de la gestión político institucional de los centros educativos, sostienen en el marco de sus competencias específicas desarrolladas en el ámbito de la educación, eje y núcleos productivos de acción social articulados a la especialización y orientación de su práctica profesional, de manera que dejan ver el sentido atribuido a las competencias pedagógicas-didácticas, como facilitadoras de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, desplegando así condiciones innovadoras para saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.

Respecto a las competencias institucionales, los docentes deben tener la capacidad de articular el macro con lo micro, lo que se dispone en el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institucional, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela. Las competencias productivas tienen que ver con la capacidad de estar abierto e inmersos en los cambios que se suceden a gran

velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de los niños y jóvenes. Los escenarios interactivos están destinados a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejerce la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes.

Si bien la nueva concepción profesional propone el trabajo interdisciplinario, el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y el dominio de la especialización para enfrentar el volumen de conocimientos propios del inicio del nuevo siglo, la competencia específica se refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujeto, de instituciones o de un conjunto de fenómenos y procesos, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.

En este orden de acontecimientos propios de asumir la calidad generada a la luz de las competencias específicas de carácter educativo, se realzan condiciones y procesos propios de adquirir en los núcleos de formación magisterial para alcanzar experiencias válidas en los contextos de saber planificar y conducir movilizando otros actores, adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. Hay un saber, cuando un proceso o actividad es aplicado en situaciones o prácticas que requieren de dicho saber, identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades de aula. Esto requiere una capacidad de observación que debe aprenderse ya que no se encuentra naturalmente.

De este modo, además el docente puede ser capaz de seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de la enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles. Hacer es disponibilidad para modificar una parte de lo real, según la intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos “hace” y promueve el proceso de aprendizaje. Ahora bien, existe consenso entre los expertos respeto al perfil profesional que deben tener los docentes en la sociedad de las próximas décadas.

De allí que se resalta, la actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad, respeto por las personas y grupos humanos, los principios éticos sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores, la sólida formación pedagógica y académica, la autonomía personal y profesional, la amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales, la capacidad de innovación y creatividad.

Se pretende que docentes y estudiantes en situación mutua de aprendizaje orienten sus capacidades cognitivas y sociales al ejercicio de dar sentido a la sociedad. Los contenidos curriculares dejarán de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para alcanzar esas capacidades que entran en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje mutuo, la adaptación a los cambios, la proposición de valores favorables a la intervención solidaria en la realidad.

Para que los docentes alcancen las competencias y el perfil enunciado es necesario al implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, se ha de apoyar la formación continua, el despliegue de recursos que así lo determinen para actuar dentro de escenarios programados. Tal como lo intenciona en Ecuador, el Ministerio de Educación y Cultura. (2006a), en la búsqueda de consolidar los efectos de las competencias específicas en el desarrollo educativo a fin de agudizar las prácticas reflexivas, sumar esfuerzos en el sentido de su propia capacitación, de desarrollar inteligencias múltiples, de atender a los valores. En el gráfico 7, se distinguen las competencias específicas educativas.



Gráfico 7. Competencias Específicas Educativas
Fuente: Elaboración propia, 2019

La situación que se observa en los eventos integrados del gráfico 7, dan cuenta de las competencias específicas educativas necesarias de resaltar en la formación del docente de Educación Básica. A tal efecto, se precisa de la capacidad para generar nuevos pensamientos, en la generación de mentes activas, creativas innovadoras de la praxis docente para contribuir con nuevas estrategias y proyectos que se desplieguen sobre la base de los fundamentos pedagógicos.

Esta misma perspectiva, referida por Vong & Kaewurai (2016) acerca de un modelo de instrucción basado en el enfoque cognitivo para mejorar el pensamiento crítico en la formación y desarrollar habilidades para enseñar el pensamiento crítico, se comparte en esta tesis doctoral, toda vez que, los componentes integrados a esta dinámica educativa se concentran en los principios, objetivos, contenido de aprendizajes, instrucción de aprendizaje, materiales de aprendizaje y evaluación que se despliegan sobre la base de activar competencias que desarrollan nuevas ideas, razonamientos y experiencias en la resolución de problemas implicados en la praxis educativa institucional.

De igual manera, el gráfico 7 presenta como competencias específicas educativas lo relacionado con el hecho de pensar de manera creativa para resolver

problemas del contexto social. Cuestión que se comparte en términos de la teoría cognitiva social con Hinnant-Crawford (2016) donde señala la necesidad de entender cómo los maestros se ven a sí mismos como actores de la política educativa para construir sistemas de creencias y actitudes que abogan por los cambios en la concreción de sus capacidades para atraer la participación de nuevos actores en el hecho pedagógico.

Asimismo, destacan como competencias específicas educativas, las habilidades de comunicación y trabajo de equipo que en el escenario de la teoría constructivista, representa una de las competencias necesarias de asumir en la formación del docente con implicaciones sobre cómo enseñan y aprenden a enseñar. Tal como lo señala, Olusegun (2015) se trata de buscar el éxito en los aprendizajes centrado en los estudiantes como habilidad fundamental que encuentra valor psicológico en la explicación acerca de cómo las personas adquieren conocimiento y aprenden. Tal como señala la misma teoría los humanos construyen conocimiento y significados a partir de sus experiencias. Situación que en el modo de ver del investigador de atención oral, guarda relación con los avances necesarios de valorar en los entornos de aprendizaje más allá del aula tradicional.

En el mismo orden de ideas, el gráfico 7, presenta como competencia específica educativa el hecho de saber aplicar las teorías pedagógicas al entender los principales desafíos que depara la educación del futuro en la garantía de los derechos humanos en el ejercicio de competencias sensibles a la realidad pedagógica que hace referencia los criterios sociales frecuentes de educación inclusiva, calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y prácticas innovadoras en el desarrollo de los objetivos educacionales conforme a las políticas de este sector.

Dadas estas competencias que agregan valor al sistema de relaciones y prácticas socio pedagógicas como evidencia empírica de las habilidades del docente, se resalta el razonamiento de Haug (2017) en términos de iniciativas dentro de las reformas educativas que orientan las nuevas demandas académicas en el establecimiento de ideas, valores, nuevos modelos educacionales y

competencias para adquirir éxito en las experiencias educativas y solución de problemas sociales.

En concreto, el gráfico 7, culmina proponiendo como competencia específica educativa el hecho de dominio en la formación del docente dentro del pensamiento investigativo. En este contexto el investigador se apropia de los razonamientos de Hoskins, Lopatto & Stevens (2011), en la propuesta formativa del docente que apuestan al enriquecimiento en la lectura, al dilucidar hipótesis, analizar e interpretar datos, pensar en el próximo experimento y considerar el método más apropiado para el análisis intensivo y humano de los aprendizajes a fin de mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes y las habilidades de integración de contenidos que al mismo tiempo activan la comprensión auto formada de carácter científico.

Tal como se concretó en cada uno de los espacios definidos y argumentados anteriormente, la competencia específicas educativas del docente estimulan acciones tendentes hacia la construcción de nuevas realidades de transformación social tanto en el sector académico como en el ejercicio de los planes y programas que buscan la participación del conglomerado institucional como agentes transformadores que intercambian ideas y razonamientos conforme a los desafíos de la nueva era.

Es por ello, que el convencimiento de estas realidades relacionadas con las competencias, habilidades y destrezas necesarias de adquirir en la formación del docente, reviste importancia en la condición académico y administrativa para mejorar la organización y la búsqueda de nuevas oportunidades ante la disposición de los retos que se apega a nuevos escenarios de transformación y ejercicio potencial de los fundamentos pedagógicos.

Perfil por Competencias del Profesor de Educación Básica a partir del año 2006: Perspectiva Crítica Descriptiva

La dinámica formativa de los docentes ha estado experimentando una transformación significativa dentro de los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje con el enfoque de competencias como aspecto neurálgico frente a las limitaciones formativas que se deben superar al hacer un análisis crítico del

concepto que convenir en el potencial de capacidades que deben complementar el hacer pedagógico con calidad en cada una de las implicaciones y escenarios que concreta en el desarrollo educativo.

En este sentido, afirman Moynihan, Paakkari, Välimaa, Jourdan, & Mannix-McNamara (2015) que la comprensión complementada de competencia, conocimientos y actitudes resaltan las formas de lograr y poner en práctica estas habilidades en el contexto escolar que resultan complejos y multifacética como se trata de cuestionar las pautas docentes nacionales e internacionales dentro de análisis profundos acerca de lo que significa ser educador. Dadas estas circunstancias, el perfil profesional se refiere al conjunto de competencias, generalmente organizadas por áreas o unidades, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con parámetros de calidad propios del campo profesional.

Así, de acuerdo con las exigencias para el magisterio, se tiene que dejar de ser un transmisor de conocimientos para ser un provocador de procesos de conocimiento en los alumnos. Estas consideraciones, en correspondencia con los razonamientos de Andreeva y Kianto 2011) respaldan el hecho que todos los procesos de conocimiento tienen un impacto beneficioso en la innovación, la creación de conocimiento impacta el intercambio de saberes y la apropiación cognitiva de los miembros de la institución, lo cual da cabida a los mejores desempeños integrales que se traducen en las condiciones ideales para la construcción innovadora de la realidad institucional.

Además, la formación del docente ha de activar el escenario transformador que se asocia al pasar de ser una persona dependiente de un sistema educativo, a un gestor de los procesos educativos y de los proyectos educativos. Ello se comparte con los planteamientos de Domínguez González & Martins (2017) en el despliegue de intereses educacionales y multi-referenciales que conceptualizan estos argumentos al analizar el enfoque principal que guía al docente a replantear las principales actividades y procesos, clasificándolos según su área de contribución en las etapas de adquisición, almacenamiento, distribución y uso del conocimiento pedagógico.

El maestro debe ser el responsable de lo que ocurra en su aula, de las posibilidades de innovación pedagógica que puedan darse, ya no simplemente de aplicador de normas, currículum que le viene desde fuera, sino tener capacidad crítica, replantear, sugerir, adoptar, coordinar. Eventos que añaden valor a la fortaleza de las competencias que hacen posible el mayor contacto social, las prácticas comunitaria sensibles a los problemas y el uso de la tecnología de la información, dentro de la capacidad dinámica de tratar las alternativas posibles en la recuperación y la transformación del conocimiento.

Ahora bien, dentro de estas dimensiones que apuestan a mejores competencias el maestro debe definir los conocimientos del ámbito pedagógico del saber que representan los instrumentos para valorar nuevas producciones y la representatividad de su intelectualidad, para aplicar los conocimientos educativos y adquirir experiencias en el desempeño y creación de habilidades para sí mismo y para los estudiantes. Esto igualmente competen a la transmisión de valores en la capacidad de interiorizar los aprendizajes y hacerlos partes del ser humano. En esta condición se implica el saber, el desempeño con el hacer y los valores en el ser.

Vale la pena destacar el conocimiento se asocian con la incorporación de saberes, por lo que no existe una definida y clara delimitación entre habilidades y competencias pues en términos generales, la primera de ellas hace referencia a llevar a cabo las destrezas básicas necesarias para el aprendizaje; en tanto la segunda mencionada, se trata del logro o adquisición, tanto en el ámbito interno como externo, de conocimientos como producto del manejo de habilidades y experiencias en la realidad institucional.

En este orden de ideas, se destaca el dominio de habilidades que debe conducir al alcance de esta competencia para poder ser experto y determinar las mejores prácticas dentro del perfil profesional del docente que posibiliten analizar los cambios actuales y potenciales en el sector educativo, dentro de nuevos esquemas de competitividad, innovación y formas de abordar el sistema de relaciones laborales han de los ecos de la globalización de la economía y sobre todo, las competencias del docente adquieren importancia en términos del rápido

acceso y difusión del conocimiento pedagógico con el uso efectivo de las tecnologías de la información y comunicación.

En otras palabras, la formación y certificación del docente dentro el perfil de competencias en la dinámica nacional y regional, está marcada por la diferencia que se ha de manifestar entre lo que significa una acreditación y certificación, pues hay dos maneras de ver las circunstancias relacionadas con la formación del docente. Una de ellas se refieren a nivel de resultados que se asocian a las habilidades, conocimientos, capacidades prácticas y concretas que posee la persona en el mundo el trabajo y la otra; se vincula al hecho de reconocer lo como propicio para desenvolver el cargo es decir está certificado puesto que trae en su haber cognitivo diferentes cursos educativos, pedagógicos, curriculares.

En este entorno de ideas, hablar de la educación basada en competencias, es un requisito fundamental para generar cambios tanto en los métodos como en las estrategias; tal como lo recomienda Nessipbayeva (2012), ello viene a considerarse dentro de la evaluación institucional en ese nuevo perfil necesario de transformar partiendo de un modelo de educación fundamentada en las competencias específicas educativas que atraen la conceptualización y el reconocimiento de los nuevos modelos estructurados en componentes pedagógico desde el punto institucional, administrativo, evaluativo que dan soporte y apoyo al sistema de relaciones de la escuela con su comunidad.

Es por ello que corresponde al enfoque educativo, concretar los contenidos, las tareas, los objetivos efectivamente debe ser desempeñado en el trabajo docente con las competencias de su desempeño. En palabras de Sayavedra (2014), ello a raíz de la evaluación que se exigen para desarrollar los campos abiertos de criterios establecidos para avalar los procesos integrales, no sólo desde el punto de vista de los conocimientos, el seguimiento de las normas, sino de los criterios y aportes que respondan al hecho de saber que enseñar, cómo enseñar, cómo enseñar el criterio y cómo evaluar.

Agrega además la mencionada autora que las universidades formadoras de docentes, están acreditadas normalmente para incluir un estándar que aborda la evaluación del profesorado. Puede contener referencias a criterios y

procedimientos de desempeño y generalmente, enfatiza la necesidad de situar las evaluaciones del profesorado de manera integral, sistemática, regular, justa, objetiva y relevante para lograr los objetivos de la institución.

En este sentido, uno de los aportes significativos de la evaluación es el reporte de los informes que proponen algunas recomendaciones y criterios innovadores y establecidos en esta etapa, con base a los estándares establecidos previamente por los expertos y no precisamente por la institución educativa donde se desenvuelve el docente. Esto representa un modelo sistémico, integral, holístico que expresan cinco componentes fundamentales relacionados con el análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de los aprendizajes.

El Sistema de Formación del Docente de Educación Básica debe garantizar la eficiente preparación del profesorado para satisfacer las exigencias y necesidades de la escuela, la cual demanda maestros que mantengan una actitud dinámica y creadora hacia su profesión, que relacione cada vez más la enseñanza con la vida y preparen a sus alumnos para que puedan responder por sí mismo, más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo impone en cada momento.

La formación de docentes en Educación Básica debe proyectarse con un sentido humanista de esta profesión, su carácter netamente pedagógico y social y un vínculo permanente con la realidad escolar de los niveles educativos. Por lo tanto, debe realizarse la planificación territorial de la fuerza laboral y de los recursos humanos requeridos para el desarrollo de la educación, lo que garantiza por una parte, una proyección de las necesidades que articula con los planes de ingreso a los institutos pedagógicos, por otra el empleo seguro dentro del sector para todos los egresados.

Para el ingreso a los institutos superiores pedagógicos, los aspirantes debían cumplir con un proceso de selección, donde se evalúen fundamentalmente la actitud hacia la carrera, cualidades personales, rendimiento académico y también se aplicaban pruebas de aptitud. Luego se realizaban los listados de los seleccionados considerando el cincuenta por ciento (50%) del índice académico

obtenido en el bachillerato y el 50% de promedio de las calificaciones de los exámenes de ingreso.

Con relación a los planes de estudio los maestros deben formarse desde la escuela y para la escuela, identificamos algunos puntos de partida para elaborar los planes de estudio se formularon para lograr una sólida formación ciudadana, el reforzamiento de la motivación profesional, la solución de insuficiencias culturales y dominio del contenido de los programas escolares y las características de los alumnos del nivel para el cual se forman, la formación en el trabajo y para el trabajo, el reforzamiento para la preparación pedagógica, psicológica y sociológica, formar esencialmente un pedagogo que se diferencie de otros perfiles y la flexibilidad en su aplicación.

En el escenario central y como documentos rectores estatales, se dispone del modelo del profesional, objetivos generales, modelo del plan de estudio, los conocimientos y habilidades de cada disciplina, el tiempo de cada año académico, así como los programas directores y formas de culminación de los estudios. Esto permite aplicar como política el adecuado equilibrio entre la centralización y la descentralización en la formación del personal docente, conjugando los intereses sociales del país con los intereses y posibilidades provinciales.

De esta forma, cada instituto superior pedagógico, partiendo del diagnóstico y de la caracterización de sus estudiantes y de los recursos humanos y materiales de que dispone esa institución, está en posibilidad de definir los intereses y necesidades educacionales de la provincia para aplicar los planes de estudio en condiciones concretas, que permita realizar su propio diseño en cada carrera. Partiendo de los programas de las disciplinas, se debían elaborar los programas de cada IPED, se adecuaban los objetivos de cada año de estudio, y se organizaban los calendarios académicos quinquemestrales, y se determinaban los indicadores de evaluación, así se diseñaban los tres componentes básicos del Plan de estudio: El académico, el laboral y el investigativo.

En cuanto a lo académico, representado fundamentalmente por el sistema de conocimientos y habilidades, que el estudiante debía adquirir a través de las disciplinas de la carrera. Asimismo, en lo referido a lo laboral, ello se significa

como la columna vertebral de la formación pedagógica, cuyo objetivo es desarrollar las habilidades profesionales a través del sistema de actividades que tiene lugar tanto en la escuela y la comunidad como a través de las propias disciplinas. Respecto al plano investigativo, se tenía como propósito a que el estudiante se apropie de los métodos específicos de la actividad científico-investigativa, con su aplicación práctica en la solución de problemas educacionales reales en el territorio donde realiza sus estudios y ejercerá su futura labor profesional.

La formación práctico docente, que ocupa alrededor del cincuenta por ciento (50%) del fondo del tiempo total de los planes, se concreta en la vinculación de los estudiantes desde el primer año o quinquemestre, a través de un esquema general en el que de forma gradual va incrementando su permanencia, la complejidad de las tareas y el nivel de independencia, con variantes que combinan la actividad sistemática con períodos concentrados.

Ahora bien, existían disciplinas relacionadas a la formación general básica y la formación pedagógica específica de acuerdo a las especializaciones. Durante todo el proceso de formación tanto el instituto pedagógico como la escuela de práctica asumen la responsabilidad compartida de planificar, orientar y controlar la actividad práctica de los estudiantes, la cual se relaciona en estrecha integración con las actividades académicas de cada disciplina y con las tareas investigadas que ejecutan en todos los niveles de la carrera, a la vez que se explotan todas las potencialidades de motivación con los estudiantes. Ante estos argumentos se concretan las respuestas a las siguientes interrogantes.

¿Cómo desarrollar el perfil de competencia? Este método tiene una filosofía que consta de tres principios. Uno de estos principios sostiene que los Docentes expertos son capaces de describir y definir su ocupación de mejor forma. Otro principio es que cualquier trabajo puede ser descrito en términos de tareas y en funciones, las funciones y las tareas están estrechamente relacionadas y el último es que toda tarea tiene una implicación, un conocimiento, una actitud y una habilidad.

Se considera que si un perfil no contiene una validación está invalidado y la experiencia indica que todos los perfiles se deben validar. Lo que se valida es lo que nos pasa, la selección de tareas de instrucción y los análisis de tareas al realizar este último se pasa de un perfil ocupacional a la red curricular. Se ubican así los planes y programas, por un lado y el listado de competencias, por el otro.

La Red curricular que está mirada desde el punto de vista de la escuela nos trae la relación con la tarea de las ciencias básicas, el área de la especialidad de la formación personal y social y el listado de competencias. Este último es la relación que hay entre cada una de las tareas que estaban escritas en el perfil. Si no se puede relacionar cada una de estas tareas pasa a ser una competencia, luego se realiza la redistribución de las competencias usando el método DACUM, nace en la validación el perfil pasa por la selección de las tareas desde el punto de vista de la escuela, para así llegar a dos cosas que son importantes: por un lado las redes curriculares, que es el trabajo con la escuela y por otro el listado de competencias.

Este último, que es la unión de varias tareas lleva a determinar en una especialidad las competencias por niveles, éstas son las que certifican al final de los tres años de la formación docente. En palabras de Chong (2010), esto lleva a comprender la calidad y las áreas de capacitación en la educación en áreas como la sensibilidad de estar preparados para llevar a cabo los cuatro componentes de evaluación administrativa, docente, de evaluación y las tareas inclusivas en el aula cotidiana. En este contexto, se llega a la satisfacción del docente después de la capacitación, ya sea conocimiento y tareas prácticas de enseñanza.

En cuanto a desarrollar una metodología para el diseño curricular sobre la base de diferentes enfoques teóricos, tendencias y principios, donde se potencie la formación de competencias de actuación para la vida con una concepción integradora de conocimientos, habilidades y valores humanos, a través de problemas y proyectos.

El perfil profesional caracteriza los escenarios de actuación del graduado de la carrera y las competencias que deberá lograr para estar en condiciones de resolver los problemas inherentes a la profesión en cuestión.

Por ello, para elaborar el perfil se tendrá en cuenta los siguientes pasos: determinación de los problemas de la vida, de carácter y la sociedad en general, que deberá ser capaz de resolver el graduado, la operacionalización de las habilidades, conocimientos y valores humanos que se requieren potenciar, para que el graduado sea capaz de resolver los problemas propios de la profesión, la formulación de las competencias a desarrollar y la descripción de los escenarios de actuación de los futuros graduados.

Diseño Curricular por Competencias del Profesor de Educación Básica

La Dirección Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación Superior en su Acuerdo Nº. 264 del 07 de abril del 2005 determina: Autorizar la aplicación del siguiente diseño curricular a los Institutos Superiores Pedagógicos registrados en el CONESUP. Para ello, se estableció la sistematización de las competencias por niveles, quedando expresada en los siguientes estratos de análisis.

1. El profesor de educación básica, al terminar el primer nivel estará en capacidad de comprender los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza - aprendizaje e identificar los factores que inciden en el desarrollo del estudiante; usar y manejar la lecto-escritura para una intercomunicación efectiva; aplicar la tecnología en los procesos de investigación educativa y usar los conocimientos en la práctica pedagógica.

2. Al completar el segundo nivel, estará en capacidad de diagnosticar problemas de aprendizaje, entender y contribuir al desarrollo de la realidad socio - económica y cultural del país; iniciar, en forma básica, con el diseño curricular; conocer la fundamentación y técnicas para el desarrollo psicomotriz del niño a fin de ponerlas en práctica; construir materiales y recursos didácticos propios del nivel; identificar los problemas de lecto-escritura (comunicación) y proponer soluciones.

Estos escenarios igualmente se comparten con lo afirmado por Cochran-Smith & Villegas (2015), al entender a adquirir competencias investigativas en el campo educativo, a fin de interpretar los fenómenos formativos del educador, como práctica social históricamente situada, que enfatiza que los intereses,

compromisos y experiencias sociales. Ello, en el escenario de la formación inicial del profesorado, se describe en términos de los indicadores del plan de estudios, la eficacia y el conocimiento específico.

3. Al completar el tercer nivel, estará en capacidad de: 1) comunicarse; en un nivel intermedio, en los idiomas: Inglés y Quichua/ Shuar; 2) relacionar la teoría con la práctica en las áreas de: lenguaje y comunicación, análisis cuantitativo (matemáticas), entorno natural y social, reflejada en la enseñanza - aprendizaje de las disciplinas mencionadas; 3) realizar análisis crítico que le permitan incrementar su capacidad cognitivo; y 4) diseñar y aplicar procesos de evaluación cuanti - cualitativa, formativa y formadora.

4. Al completar el cuarto nivel, estará en capacidad de demostrar un comportamiento ético (Valores y principios) en todo su accionar personal y profesional; conocer y aplicar las políticas y normas, incluyendo los deberes y derechos de los niños y adolescentes; comunicarse efectivamente en inglés. Quichua/Shuar, aplicar procesos administrativos que contribuyan a la evaluación y al desarrollo de la institución educativa, relacionar la teoría con la práctica en las áreas de cultura física y cultura estética, reflejada en la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas mencionadas, rescatando los saberes artístico culturales, y disertar, aplicar y evaluar el currículo.

5. Al completar el quinto nivel, estará en capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa (ASERO); investigar la relación entre la práctica y la teoría, a fin de buscar soluciones innovadoras que contribuyan al desarrollo educativo, lo cual será presentado en proyectos y análisis de casos.

6.- Al completar el sexto nivel, estará en capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa (ASERO); relacionar la experiencia práctica con las teorías, a fin de buscar soluciones que contribuyan al desarrollo educativo y de las con unidades. Igualmente presentarán por escrito los casos; demostrar una formación integral (profesional y ética) en su práctica docente con capacidad de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad, y

aplicar toda su formación en el trabajo de graduación. Ministerio de Educación y Cultura. (2006a).

Como se puede entender, todos estos procesos argumentados por la misma institución, en su máxima expresión ministerial, la formación del docente reviste ciertas características, componentes y elementos de dominio que progresan hacia el entrenamiento de las competencias para actuar debidamente en el campo educacional, que connota la permanente reflexión sobre el conocimiento aprendido en la redefinición de los procesos y estrategias que distingue la calidad estos profesionales en las experiencias y desarrollo de los conocimientos pedagógicos para poder tomar decisiones en el avance y desarrollo de la educación.

En este entorno de ideas, se aclara según Walker (2006) que el proceso reflexivo en el perfil de competencias formativas del docente transcurre desde la experiencia y la acción precisamente cuando el individuo reestructura lo que está haciendo mientras lo ejecuta. Lo que significa que en estos movimientos constructivos se poseen una variedad de vivencias previas necesarias de revisar permanentemente a la luz de los nuevos conocimientos y criterios propios del magisterio para aprehender a practicar en la realidad de los contextos institucionales.

Asimismo, el referente de los fundamentos pedagógicos han de activar los hechos que mejoraría los elementos que se han de aprehender a implementar habilidades y destrezas que facilitan los métodos de enseñanza, la ampliación de nuevos esquemas a través de la investigación educativa y abordar metodologías flexibles ajustadas a la dinámica de los esquemas a seguir dada la situación de aprendizaje, frente al devenir de las nuevas circunstancias que depara la sociedad del futuro, en la tarea pedagógica de diseñar y administrar los cursos en la manifestación de contenidos de calidad, innovación y pertinencia social.

A continuación se presenta la propuesta del Ministerio de Educación y Cultura para desarrollar el modelo de diseño curricular que se implementó en todos los ISPEDs del país.

Propuesta del Modelo de Diseño Curricular para Institutos Superiores Pedagógicos

Formación de Profesores de Educación Básica

(Carrera a término para graduados de Educación Superior no universitarios).

Fundamentación

Toda situación de educación superior, debe ser una entidad social y responsable por el desarrollo integral de las personas, mediante procesos de enseñanza aprendizaje adecuados al mundo globalizado y la realidad de cada país; por ello, cada institución de educación superior se constituirá en el espacio social por excelencia para que los conocimientos disponibles vinculados al campo de la educación se organicen en un Vitae formal y se impartan como estudios específicos.

La magnitud y creciente complejidad de la formación de competencias ha incrementado significativamente la demanda de profesionales de la educación para la resolución y tratamiento de problemas pedagógicos, tanto los derivados de la práctica docente, de las nuevas formas de gestión institucional, como los relacionados con la investigación educativa. Sobre esta situación refieren Uslu & Bümen (2012) los efectos que causan el hecho de la aplicación de programa de desarrollo profesional basados en la tecnología y la integración de aptitudes hacia su aplicabilidad en la educación.

Por otro lado, se requiere docentes profesionales que desde las diferentes dimensiones de la gestión contribuyan a la construcción de nuevos modelos y formas institucionales que den respuestas críticas y creativas a las necesidades que el sistema educativo plantea. Cuestión que realimenta Whaley (2018) el eje del institucionalismo crítico, que se ha convertido en una escuela de pensamiento por derecho propio, dentro de fortalezas ubicadas en un enfoque integral complejo de las instituciones para la gobernanza de los bienes comunes, una comprensión del cambio institucional como un proceso, y un primer plano de poder que se llega a concretar a través acuerdos frente a los desafíos y dificultades de convertir el conocimiento institucional crítico en asesoramiento político.

La planificación y puesta en marcha de proyectos pedagógicos que abarca desde los aspectos curriculares en el sistema educativo a la planificación editorial, pasando por diferentes aspectos de la educación formal y no formal y los procesos de investigación que los generan, requieren de un profesional inteligente para afrontar los desafíos que implica la formación integral de personas, y con capacidad de gestionar instituciones educativas. Así, el equipo de diseño curricular para los ISPEDs se propone el rediseño curricular para la Formación de Profesores de Educación Básica en el marco del Programa de Carreras Tecnológicas, con miras al acceso a licenciaturas.

Campo Profesional

El profesor de Educación Básica es un profesional con una sólida formación en educación, posee una preparación científica que le permite comprender, analizar y evaluar el hecho educativo en forma integral, considerando los múltiples y complejos componentes que lo configuran en las estructuras concretas. Por lo tanto, su ejercicio práctico está destinado a formarse permanentemente para estar en consonancia con los cambios globales y los nuevos requisitos del desempeño exitoso, para preparar personas con principios de unidad e integridad, capaz de elaborar, ejecutar y evaluar propuestas y proyectos educativos sobre la base del conocimiento del contexto socio histórico y del análisis de los factores que inciden en la acción educativa.

En este orden de requisitos ideales en la formación asociada al campo profesional del docente, se recogen los argumentos de Kunter, Baumert, Klusmann & Richter (2013) que hacen referencia al conocimiento del contenido pedagógico de los docentes, las creencias profesionales, la motivación relacionada con el trabajo y la autorregulación como aspectos de su competencia profesional. Componentes estos que impactan, específicamente al examinar cómo estos aspectos trascienden a la instrucción y, a su vez, se muestran de manera objetiva en los resultados de los estudiantes. A ello se añade, el saber evaluar las competencias del maestro, la calidad de la instrucción de acuerdo a los logros

alcanzados en la realidad aplicativa de su campo profesional y la motivación que concede a sus prácticas cotidianas.

Perfil y Alcances

El Profesor de Educación Básica, es un profesional del nivel superior con amplio dominio de modernas estrategias metodológicas pedagógicas y de gestión de instituciones educativas, es al mismo tiempo, un intelectual sensible a las problemáticas políticas, económicas y culturales y puede actuar, desde las instituciones educativas, como un actor social comprometido con su lugar y su tiempo. Se propone que los estudiantes puedan alcanzar una profundización científica y formación tecnológica por competencias, sobre la base de una actualización y revisión crítica de conocimientos ya adquiridos en la formación básica y en el ejercicio profesional, lo que permitirá a su vez sentar las bases para la realización de estudios de universitarios.

En esta perspectiva, se argumenta lo antes mencionado según Whyte (2016) al observar los dilemas epistemológicos que connotan las prácticas educativas en los entornos sociales y desde los desafíos que enfrentan para hacer la transición de la tradición escolar relativamente cerrada de las torres de marfil de la universidad, donde se activan escenarios de mediación de la enseñanza y el aprendizaje en prácticas de educación abierta que exigen las competencias y habilidades del docentes inmerso en esas nuevas dinámicas sociales, institucionales y político-culturales.

Por lo tanto, el Profesor de Educación Básica estará capacitado para realizar las funciones de educar, formar y capacitar a sus estudiantes como personas capaces, integras y competentes que respondan con sensibilidad y responsabilidad social a la realidad del país, gestionar y administrar en forma autónoma y responsable las actividades educativas, en un marco de apertura a la participación de toda la comunidad escolar, coordinar equipos pedagógicos capaces de generar, implementar y evaluar proyectos pedagógicos institucionales, participar en equipos de asesoramiento pedagógico en instituciones educativas de distintos niveles de enseñanza básica.

Del mismo modo, el maestro debe tener competencias para evaluar las metodologías educativas, los programas de acción que de ella se derivan y de sus efectos, a fin de proponer nuevos modelos. Tal como distinguen Pereira & Melo Tavares (2015) las prácticas innovadoras del hecho pedagógico, se acoge en el referente de saber evaluar los aprendizajes, por lo tanto la innovación es quizás la palabra más común en el entorno educativo actual, es polisémica y se usa tanto en discursos conservadores como progresistas, puesto que atrae la renovación de las prácticas y los cambios superficiales y profundos en la estructura de la enseñanza.

Por ello, entre sus funciones el docente debe ejercer el derecho de la participación en la organización y administración de tareas de supervisión y evaluación docente en tanto enlaza el hecho de participar en el diseño y evaluación de proyectos educativos, coordinar equipos de articulación entre diversos niveles de enseñanza, gestionar y coordinar proyectos de innovación educativa, incluyendo los diseños curriculares.

Objetivos de la Carrera

Los objetivos de la carrera profesional pedagógica. Se despliegan desde el currículum y su desarrollo a través de los institutos correspondientes, donde la fuerza del cambio se ejerce en la apropiación de las políticas educativas. Esta congruencia debe apuntar a significar que la educación es el factor fundamental en el desarrollo social y económico de los países, en consecuencia, el apoyo institucional a los objetivos de la carrera docente, conlleva a resaltar los valores de las personas y percepciones, siendo que esto a su vez, afecta directamente la condición económica.

Tal como lo señala Yazdi (2013) los docentes han de estar preparados y capacitados para ganar habilidades y motivación necesarias en el mercado laboral actual, ello dada la preocupación de los planificadores curriculares del sistema educativo en atención a sostener el sistema educativo y el plan de estudios para ayudar a la formación del docente que se desea y se apoya en el desarrollo profesional y sistemas de mejorar del crecimiento. Esto se enfoca entonces en los objetivos de la carrera profesional docente, en tanto; las universidades y centros

de educación superior deben estar direccionadas en esos requisitos, toda vez que el avance de los pueblos depende de sus habilidades y características, por ello, algunas de las cuales se les deben proporcionar mientras estén estudiando. Desde esa perspectiva, se identifican en esta propuesta, los siguientes objetivos:

1. Generar un espacio que permita a los profesores alumnos recuperar y profundizar los conocimientos construidos en la carrera en la cual se han titulado.

2. Ofrecer una formación científica en el campo de la Educación Básica y Gestión Educativa que permita el manejo de estrategias para diseñar, organizar, ejecutar y evaluar el desempeño docente, así como proyectos y acciones curriculares e institucionales.

3. Propender al logro de la asunción del compromiso y responsabilidad necesarios para intervenir en los procesos de educación, transformación y cambio positivo en los estudiantes y en el sistema educativo.

Título a Otorgar:

PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA (nivel tecnológico).

Requisitos para el Ingreso

Los aspirantes a la formación tecnológica deberán tener título de bachiller en el área de Educación, o experiencia como maestros; o en su lugar, tomar los cursos de nivelación necesarios a la formación de Profesor de Educación Básica; además, presentar los demás requisitos que establece la Ley de Educación Superior y su Reglamento; y el Reglamento General de los Institutos Tecnológicos Superiores del Ecuador. Sobre esta misma perspectiva destacan Perryman y Calvert 2019) que un problema de larga data en la fuerza laboral docente, viene determinado por el número continuo y sustancial de maestros calificados que dejan la profesión dentro de los cinco años.

En este sentido, es necesario apuntar estos requisitos para el ingreso de manera fundamental, al identificar que en el desarrollo mismo de la carrera, se permanezca con la motivación exigida capaz de superar los desafíos de la carga de trabajo antes de ingresar a la enseñanza, pues se ha encontrado que la realidad de

la enseñanza es peor de lo esperado, por su misma naturaleza vinculada a las nociones de rendimiento, pertinencia social, conocimiento innovador, competencias específicas y responsabilidad. De allí la prioridad de explorar, describir y razonar los requisitos para el ingreso al considerar el contexto de la motivación inicial informada de las personas para su permanencia en la enseñanza.

Propuesta Curricular

El ciclo de Formación profesional como Profesor de Educación Básica, se estructura sobre la base de dos núcleos de formación por competencias.

Núcleo de formación general: está integrado por COMPETENCIAS que abordan temáticas educativas básicas desde diferentes perspectivas disciplinares.

Núcleo de formación especializada: está conformada por COMPETENCIAS relativas a la especificidad de la orientación que se propone en la formación profesional.

Ahora bien, al hacer referencia a los postulados de Castro, Pino-Fan & Velásquez-Echavarría (2018) las propuestas que señalan las dimensiones curriculares tomadas dentro de un modelo de conocimiento didáctico para la formación del profesor, constituye una guía para la reflexión permanente sobre su propia práctica, tanto en el ejercicio de sus inicios como en el enfoque de precisiones y vicisitudes de la experiencia. En consecuencia, se trata de una guía o modos de tener presentes las dinámicas del hacer formativo, lo que puede ayudar a desarrollar los avisos de los maestros, para identificar y cuestionar varios dominios del conocimiento del profesor involucrados en la enseñanza. A continuación se visualiza el Cuadro7, sobre la discriminación de las competencias a desarrollar por módulos.

Cuadro 7

Competencias a Discriminar por Módulos

Núcleo	Competencias por desarrollar módulos	Créditos	Carga Horaria
Núcleo de Formación General	Humanísticas	15	240
	Básicas	24	394
	Historia de la educación ecuatoriana y Latinoamérica	6	96
	Filosofía de la educación	6	96
	Sociología de la educación	6	96
	Pedagogía	6	96
	Andragogía	6	96
	Educación y nuevas tendencias y tecnológicas	6	96
	Psicología social de las organizaciones	6	96
	Teoría y gestión curricular	6	96
	Política y gestión legislativa	6	96
	Epistemología	6	96
	Metodologías de la investigación educativa	6	96
	Seminario de educación no formal	6	96
	SUBTOTAL	117	1872
Núcleo de Formación Especializada	Apoyo en la gestión organizativa de [las instituciones educativas		
	Diseño de nuevos modelos pedagógicos		
	Diseño y evaluación de proyectos educativos con enfoque de autogestión y productividad		
	Prácticas y evaluación de proyectos educativos con enfoque de autogestión y productividad.		
	Prácticas y evaluación de proyectos educativos con enfoque de autogestión y productividad.		
	Prácticas y pasantías profesionales		
	Optativas y pasantías profesionales		
	Optativas y libre opción		
	Seminario de diseño de proyecto educativo		
	Proyecto educativo final para la titulación		
	SUBTOTAL	68	1536
	TOTAL	185	3408

Fuente: Adaptado de Valladares (2011)

Educación y Nuevas Tecnologías

Los medios y materiales para la enseñanza como tema y problema del campo de la tecnología educativa El abordaje de los contenidos en el desarrollo de materiales. Los materiales impresos, la radio y la televisión educativa. El aprendizaje en las redes. Los entornos virtuales conforman las nuevas posibilidades y estudio de los problemas didácticos en el desarrollo de materiales para la enseñanza.

Psicología Social de las Organizaciones

Los grupos en las organizaciones. Tipos de grupos. Funciones de los grupos. Roles. El poder. El conflicto.

Teoría y gestión curricular

El Vitae en los distintos estamentos del sistema educativo nacional. Los procesos de diserto y los niveles de decisión en el sistema educativo y en la institución, Investigación y desarrollo del Vitae Alternativas para el diserto curricular.

Política y legislación educativa

Las políticas educativas en el marco de las políticas públicas. Configuración del sistema educativo argentino su estructura y dinámica. Organización y gobierno de la educación en el país de origen. Marco jurídico normativo.

Epistemología

Problemas centrales de la epistemología. Posiciones epistemológicas con relación a los problemas de descubrimiento y justificación de las teorías científicas. Conocimiento, ciencia y educación. El lenguaje de la ciencia, términos y enunciados. Las teorías científicas como sistemas hipotéticos deductivos.

Metodología de la investigación educativa

El proyecto educativo: ordenamiento de la propuesta.

Análisis de modelos de proyectos.

El proceso metodológico.

Operaciones preliminares, hipótesis, variables, unidades de observación y análisis.

El uso de técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa.

Seminario de Educación NO Formal.

Organización de las instituciones educativas.

La escuela como institución social.

Análisis organizacional de las instituciones educativas.

Aspectos estructurantes y dinámicos del funcionamiento institucional.

Los procesos de diseño.

Tipos de proyectos educativos. Criterios de evaluación.

Seminario de diseño de proyecto educativo.

Trabajo Final.

A continuación en el Cuadro 8, se muestra la complementación académica.

Cuadro 8

Optativas y de libre opción. (Programa de Complementación Académica)

Fuente: Adaptado de Mansilla Sepúlveda & Beltrán Véliz (2013)

Módulos	Créditos
Taller de Estrategias para el Autoaprendizaje	2
Teoría de la Educación	4
Problemática Global y Educación	4
Investigación en Educación	4
Aprendizaje y Educación	4
Taller de Investigación Cualitativa	4
Teoría y Diseño Curricular	2
Estrategias Didácticas	4
Evaluación de los Aprendizaje	3
Proyectos de Investigación e Innovación en Educación	3
Gestión Educativa	4

Escenarios de Actuación

Los escenarios de actuación para el tecnólogo en docencia en todas sus menciones, fueron en instituciones públicas y/o privadas de educación básica que ofertaron formación en los diversos niveles y especialidades, particularmente:

Centros Infantiles

Jardín de Infantes

Escuelas Públicas y Privadas, Hispanas y Bilingües

Unidades Educativas

Dirección Provincial de Educación

Instituciones de Capacitación Docente

Consultorías en centros de asesoría pedagógica

ONGs

Y las demás relacionadas con educación básica

Ocupaciones Profesionales

Se podrán desempeñar como:

Profesor, Supervisor/Evaluador, Administrador y/o Director en cualquiera de las áreas de formación pedagógica arriba mencionadas.

Para el desarrollo de esta propuesta curricular se emitio el siguiente acuerdo.

Acuerdo No. 264

La Dirección Ejecutiva del Consejo Nacional de Educación Superior

Considerando:

QUE. Conforme al Art 20 del Reglamento General de Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos, se han incorporado al Sistema Nacional de Educación Superior los institutos pedagógicos del país.

QUE. Los disertos curriculares da las carreras que desarrollan los institutos superiores pedagógicos deben sujetarse a los lineamientos curriculares vigentes en el CONESUP.

QUE. La comisión responsable de la revisión curricular de las carreras que desarrollan los institutos superiores pedagógicos presenta el proyecto de "Diseño Curricular por Competencias para la Formación de Profesores de Educación Básica.

QUE. EL Proceso de Proyectos Académicos de la Secretarla Técnica Administrativa del CONESUP. Mediante Memorando No 148-05, de 21 de marzo de 2005, recomienda la aprobación del nuevo diserto curricular para la formación de profesores de educación básica;

QUE, el literal b) del Art. 9 del Reglamento Orgánico Funcional de la Secretaría Técnica Administrativa del CONESUP, faculta al Director Ejecutivo de

la Institución a ejercer las delegaciones que le hicieren el Consejo Nacional de Educación Superior y su Presidente;

QUE, el Presidente del Consejo Nacional de Educación Superior, a través de Resolución No. 027, de 30 de junio del 2005 ha dictado un instructivo relacionado con los procesos académicos y administrativos de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos; y,

En ejercicio de las atribuciones que le concede la normatividad legal y reglamentaria en vigencia.

Acuerda:

Art. 1. Autorizar la aplicación del siguiente diseño curricular a los institutos superiores pedagógicos registrados en el CONESUP

Diseño Curricular por Competencias Profesor Educación Básica

Información General

NOMBRE DEL PROGRAMA: Docencia de Educación Básica

TÍTULO NIVEL DE FORMACIÓN MODALIDAD DE ESTUDIO: Profesor de Educación Básica Tecnológico Presencial

Objetivos de la Formación

Objetivos Generales:

-Formar un profesional de la docencia con preparación humanística, científica y tecnológica que garantice un servicio educativo de calidad.

-Consolidar en el futuro profesor de educación básica un comportamiento ético, centrado en el interés en educar a la niñez y a la juventud, en la investigación e innovación educativa, comprometido con el desarrollo socioeconómico del país.

Objetivos Específicos:

-Formar al futuro profesor de educación básica con actitud positiva y reflexiva que conlleve a un consciente compromiso con el desarrollo socio económico y cultural del país.

-Preparar al profesor de educación básica con competencias cognitivas y meta-cognitivas, que posibiliten la mediación, construcción e innovación de aprendizajes y pensamientos.

-Fortalecer el desarrollo de competencias curriculares, pedagógicas convencionales y modernas, investigativas, evaluativos, de gestión educativa y liderazgo, a fin de lograr una educación crítica, reflexiva y comunitaria, en función de mejorar la calidad de los procesos y resultados del aprendizaje.

-Fortalecer el diseño y desarrollo de procesos interdisciplinarios de enseñanza aprendizaje, a fin de lograr la comprensión, transferencia y desarrollo de saberes.

-Formar profesores de educación básica, con autonomía y calidad académica; que sean reflexivos de su práctica docente, a fin de adaptar los procesos a la realidad nacional, institucional y de aula.

-Desarrollar en el nuevo profesor de educación básica la sensibilidad para liderar acciones de integración comunitaria y de preservación y conservación de la biodiversidad.

Perfil por Competencias del Profesor de Educación Básica

Las competencias profesionales del profesorado suponen un elemento un triangulo indisociable en la generación del conocimiento pedagógico, para derivar los proyectos, las acciones y las competencias que en la práctica se adicionan a las experiencias en el alcance de los objetivos educacionales de la educación básica, donde además el docente fija su accionar desde el apoyo de la organización y el fundamento pedagógico del currículo para desarrollar a través de los equipos de trabajo las actividades y procesos en la construcción de los aprendizajes.

Sobre estas ideas, señalan Martínez-Izaguirre, Yániz Álvarez de Eulate & Villardón-Gallego (2017), que estas competencias del docentes son reflejadas en las conductas llevadas a cabo en la realidad de procesos y actividades con los estudiantes, al conformar círculos de acción docentes en la identificación de las competencias que se suman a los saberes, representaciones, teorías personales y esquemas de acción movilizados para resolver problemas surgidos en situaciones del ejercicio docente.

A continuación se presenta el cuadro 9 que comprende las principales competencias por desarrollar en esta propuesta educativa.

Cuadro 9
Competencias principales por desarrollar

Competencias Generales	Competencias Especificas
1. Mediador de aprendizajes significativos y funcionales, potenciando las habilidades del pensamiento de forma reflexiva, crítica y creativa	1. Integrar la teoría y la práctica como estrategia para desarrollar el conocimiento. 2. Diagnosticar factores que inciden en el proceso de enseñanza - aprendizaje. 3. Potenciar las habilidades intelectuales. 4. Aplicar metodologías participativas, investigativas y problematizadoras. 5. Articular los saberes y capacidades previas de los estudiantes, así como intereses y valores en el proceso de enseñanza - aprendizaje. 6. Identificar y resolver problemas presentados por los estudiantes en el logro de los aprendizajes. 7. Promover el trabajo en equipo. 8. Utilizar medios para la intercomunicación. 9. Fomentar la toma de decisiones. 10. Utilizar multimedia para impulsar procesos didácticos
2. Investigador técnico crítico de la realidad educativa, aplicando procesos cuantitativos - cualitativos con rigor científico y ético.	1. Fomentar la toma de decisiones. 2. Utilizar multimedia para impulsar procesos didácticos. 3. Diseñar proyectos de investigación y desarrollo socio educativo. 4. Gestionar proyectos de investigación y desarrollo socio-educativo. 5. Evaluar proyectos de -investigación- y desarrollo socio-educativo. 6. Desarrollar una permanente investigación acción - reflexión acción, para el mejoramiento de su práctica. 7. Investigar los actuales procesos enseñanza aprendizajes, a fin de experimentarlos e innovarlos.

Competencias Generales		Competencias Especificas	
3.	**Diseñador del currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo educativo y pedagógico, las exigencias el entorno, con criterio innovador y participativo.**	1.	Socializar innovaciones y logros de las investigaciones en la comunidad educativa.
		2.	y recursos, didácticos idóneos que apoyen los aprendizajes.
		3.	Diseñar, aplicar y evaluar instrumentos.curriculares y proyectos según la mención de su formación profesional.
		4.	Evaluar críticamente el currículo de la educación básica
		5.	Incorporar los ejes transversales y de formación integral en la planificación curricular.
		6.	Seleccionar métodos, técnicas, procedimientos y recursos, didácticos idóneos que apoyen los aprendizajesDiseñar, aplicar y evaluar instrumentos curriculares y proyectos según la mención de su formación profesional.
		7.	Evaluar críticamente el currículo de la educación básica
4.	**Gestor de la institución educativa de calidad en función de procesos administrativos, con liderazgo y visión de futuro.**	1.	Ejecutar, coordinar y evaluar los procesos administrativos sobre la base de criterios, indicadores y estándares de calidad institucional.
		2.	Aplicar modelos y estilos de gestión, en términos de calidad, para el cumplimiento de los objetivos educativo.
		3.	Demostrar efectividad y pertinencia en las acciones encomendadas.
		4.	Diseñar y ejecutar proyectos para el desarrollo institucional.
		5.	Liderar la gestión en beneficio de la institución a través del trabajo en equipo.
		6.	Tomar decisiones para el desarrollo institucional optimizando sus recursos.
		7.	Favorecer el empoderamiento de la misión de la institución educativa.
		8.	Desarrollar la supervisión y evaluación educativa en el ejercicio profesional, utilizando adecuadamente herramientas tecnológicas.
5.	**Evaluador de logros en el proceso enseñanza aprendizaje en el ámbito institucional y de aula en forma criterial y holistica.**	1.	Diseñar sistemas de evaluación cuanticualitativa, formativa y formadora en la enseñanza aprendizaje.
		2.	Aplicar procesos de evaluación institucional y metaevaluación con los actores del proceso educativo.

Competencias Generales		Competencias Especificas	
		3.	Autoevaluar su responsabilidad en la formación de los estudiantes.
		4.	Liderar espacios de concertación en los proceso de vinculación escuela - comunidad.
6.	**Promotor de la participación comunitaria, liderando procesos de integración y consensos con respeto, solidaridad y equidad.**	1.	Desarrollar programas para la preservación y conservación de la biodiversidad.
		2.	Propiciar la ejecución de eventos culturales, sociales, Científicos y deportivos para la identidad local y nacional.
		3.	Motivar y ejecutar proyectos de organización y desarrollo comunitario.
7.	**Generador de su desempeño profesional, ético, con valores y principios de convivencia pacífica y práctica de los derechos humanos.**	1.	Propender a la formación integral de la persona.
		2.	Valorar la diversidad e interculturalidad de los estudiantes.
		3.	Actuar con responsabilidad, justicia y equidad en el desempeño de su función.
		4.	Propiciar espacios para el desarrollo y aplicación de valores.
		5.	Aplicar principios axiológicos que favorecen el desarrollo personal, profesional y social.
		6.	Rendir cuentas a la sociedad sobre su desempeño.
		7.	Elevar la autoestima de los estudiantes.
		8.	Demostrar sensibilidad en su integración social, servicio a los demás y con la naturaleza.

Fuente: Elaboración Propia, 2019

La situación presentada en el cuadro 9, resalta las competencias principales por desarrollar en la propuesta entendida para la formación del docente de Educación Básica, donde se hacen ver las competencias generales y las competencias específicas. Desde este punto de vista, Ferrández-Berrueco & Sánchez-Tarazaga (2014) el rol del profesor ante las demandas educativas del siglo XXI, han de reorientar el perfil del profesorado toda vez que la dinámica social exige cada vez, las características que han de configurar la efectividad de los desempeños en correspondencia con sus funciones que continúan abiertas en la actualidad envolventes de diversidad de escenarios, eventos y singularidades que se entretejen en la complejidad de su definición.

En este sentido, se consideraron algunos eventos significativos que han de fortalecer las experiencias pedagógicas y la adquisición de las competencias generales y específicas, en conformidad con la idea de proyectar el sistema de mejoras en un conjunto de rasgos, atributos y características no relacionados con la concepción tradicional de inteligencia; sino con los perfiles de la personalidad, las motivaciones estables o los valores personales, reflejados en pensamientos, emociones y comportamientos.

La complementariedad sobre estos atributos deseables en la formación del docente, se resaltan en los razonamientos de Glaesser (2019) el cual indica la prioridad de discutir desde el hecho político, lo referido a las competencias generales en el escenario crítico acerca de cómo se usa actualmente el término en el contexto educativo para demostrar que ha cobrado importancia en el discurso internacional sobre educación, donde ha habido un cambio hacia la competencia como objetivo de la enseñanza, junto con un mayor enfoque en los estándares de su evaluación.

En este sentido, se resalta la formación del docente para interactuar, actuar con el compromiso, responsabilidad y el escenario activo de la participación para poder entender los dilemas y rupturas necesarias de asumir en las actividades y procesos propios de los fundamentos pedagógicos, que permiten encontrar soluciones y alternativas a los problemas circundantes de la realidad social.

A continuación el cuadro 10, el cual presenta la sistematización de competencias por niveles.

Cuadro 10

Sistematización de Competencias por Niveles

Nivel	Competencia Principal
1	El profesor de educación básica, al terminar el primer nivel estará en capacidad de: 1) comprender los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza - aprendizaje e identificar los factores que inciden en el desarrollo del estudiante; 2) usar y manejar la lecto - escritura para una intercomunicación efectiva; 3) aplicar la tecnología en los procesos de investigación educativa. 4) usar los conocimientos en la práctica pedagógica.
2	Al completar el segundo nivel, estará en capacidad de: 1) diagnosticar problemas de aprendizaje. 2) entender y contribuir al desarrollo de la realidad socio - económica y cultural del país; 3) iniciar, en forma básica, con el diseño curricular; 4) conocer la fundamentación y técnicas para el desarrollo psicomotriz del niño a fin de ponerlas en práctica; 4) construir materiales y recursos didácticos propios del nivel; 5) identificar los problemas de lecto - escritura (comunicación) y proponer soluciones
3	Al completar el tercer nivel, estará en capacidad de: 1) comunicarse; en un nivel intermedio, en los idiomas: Inglés y Quichua/ Shuar; 2) relacionar la teoría con la práctica en las áreas de : lenguaje y comunicación, análisis cuantitativo (matemáticas), entorno natural y social, reflejada en la enseñanza - aprendizaje de las disciplinas mencionadas; 3) realizar análisis crítico que le permitan incrementar su capacidad cognitivo; y 4) diseñar y aplicar procesos de evaluación cuanti - cualitativa, formativa y formadora
4	Al completar el cuarto nivel, estará en capacidad de: 1) demostrar un comportamiento ético (Valores y principios) en todo su accionar personal y profesional; 2) conocer y aplicar las políticas y normas, Incluyendo los niños deberes y derechos de los niños y adolescentes. 2) comunicarse efectivamente en Inglés. Quichua / Shuar, 3) aplicar procesos administrativos que contribuyan a la evaluación y al desarrollo de la institución educativa , 4) relacionar la teoría con la práctica en las áreas de cultura física y cultura estética, reflejada en la enseñanza - aprendizaje de las disciplinas mencionadas, rescatando los saberes artístico culturales, y 5) disertar, aplicar y evaluar el currículo.
5	Al completar el quinto nivel, estará en capacidad de 1) aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa (ASERO); 2) investigar la relación entre la práctica y la teoría, a fin de buscar soluciones innovadoras que contribuyan al desarrollo educativo, lo cual será presentado en proyectos y análisis de casos.
6	Al completar el sexto nivel, estará en capacidad de: 1) aplicar los conocimientos teóricos en la práctica educativa (ASERO); 2) relacionar la experiencia práctica con las teorías, a fin de busca r soluciones que contribuyan al desarrollo e d u cativo y de las comunidades igualmente presentarán por escrito los casos; 3) demostrar una formación integral (profesional y ética) en su práctica docente con capacidad de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad, y 4) aplicar toda su formación en e l trabajo de graduación.

Fuente: Elaboración Propia, 2019

La situación que atañe a las descripciones que se presentan en el cuadro 10, interceptan la sistematización de competencias por niveles en la Educación Básica, destacando así en cada caso, la competencia principal. En este sentido, Shaidullina, Zakirova, Kashurnikov, Arestova, Shmidt & Kovaleva (2016) hace

ver las peculiaridades sociales y pedagógicas del proceso de preparación de los estudiantes en la oportunidad de ofrecer esquemas innovadores en el centro de enseñanza superior; lo cual da paso a la conformación de la estructura y contenidos de las competencias de la responsabilidad social, el compromiso con las comunidades y la comunicación permanente con el medio interno y externo en la realidad de los problemas que circundan el desempeño docente.

En este orden de ideas, Serdenciuc (2013) destaca que la formación inicial del profesorado (que otorga el derecho a enseñar en las escuelas intermedias, secundarias, universidades e instituciones de educación superior) es proporcionada, en estructuras especializadas de los contextos universitarios, lo cual es la base para el entrenamiento y asimilación de los referentes pedagógicos que se incorporan al sistema de formación, tanto en el sentido teórico como práctico durante los años de estudio, enfocando áreas vinculadas a la psicología, pedagógica y asignaturas metodológicas, en conformidad con el programa académico general y las asignaturas especializadas.

La integración en esta formación del profesorado en función de las competencias principales se concretan en la intención de mejorar el proceso de desarrollo de los conocimientos en correspondencia con el pensum de estudios y los requerimientos estratégicos del Estado, apegados a la Ley Orgánica de Educación del país, donde se inserta las conceptualizaciones que suman valor a la innovación, en el sustrato de la estructuración curricular.

Por lo tanto, todos estos escenarios cognitivos especializados y fundamentados en el eje pedagógico, están concebidos como las alternativas previstas para generar los cambios en la sociedad, por lo que reviste interés y significación de avance y desarrollo para los planificadores de la educación y el reflejo de las políticas públicas en la materia donde además se vinculan, las instituciones de educación superior, como actores que procederán a la implementación de lo que debería ser el potencial que se exige.. A continuación el Cuadro 11. Malla Curricular

MATRIZ O MALLA CURRICULAR DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE 1er. A 3er. AÑO - NIVEL TECNOLÓGICO																		
	1er. Nivel			2do. Nivel			3er. Nivel			4to. Nivel			5to. Nivel			6to.. Nivel		
EJES DE FORMACIÓN	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C
HUMANA	Desarrollo Humano	80	5	Realidad Socioec. Cultural y Ecológica del país	64	4				Ética Profesional	48	3		64	4		64	4
										Políticas Legisl. y Derechos de la niñez y adolescencia	48	3						
BÁSICA	Expresión Oral y Escrita	48	3	Expresión Oral y Escrita	48	3	Idiomas: Inglés, Quichua, Shuar	48	3	Idiomas: Inglés, Quichua, Shuar	48	3						
	Computación Educativa/Infopedagogía	80	5	Problemas del Aprendizaje (Taller)	64	4												
	Investigación Educativa	96	6	Recursos Didácticos (Taller)	48	3												
PROFESIONAL	Filsodía de la Educación	64	4	Sociología Educativa	80	5	Lenguaje y Comunicación y su didáctica (Taller)	96	6	Gestión Educativa (Gerencia/Evaluación Institucional)	96	6	ASERO Investigación-Acción Problemas Práctica Educativa	560	35	ASERO II Investigación-Acción Problemas Práctica Educativa	560	35
	Pedagogía Contemporánea	96	6	Estrategias didácticas Generales para 3 primeros años	64	4	Análisis Cuantitativo (Matemáticas)	96	6	Cultura Física y su Didáctica (Taller)	48	3						
				Psicomotricidad	80	5	Entorno Natural y Social y su Didáctica	80	5	Cultura Estética y su didáctica (Taller)	64	4						
				Diseñó Curricular I	96	6	Evaluación de los aprendizajes	80	5	Diseño Curricular II	96	6				Integración de Proyectos (Trabajo de graduación)	240	15
PRÁCTICA DOCENTE	Práctica Docente	200	5	Práctica Docente	160	4	Práctica Docente	200	5	Práctica Docente	200	5						
OPTATIVAS							Optativa	32	2									
LIBRE OPCIÓN	Libre Opción	32	2															
TOTAL		696	36		704	38		632	32		648	33					864	54

MATRIZ O MALLA CURRICULAR DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE 2º. A 7º. AÑO - NIVEL TECNOLÓGICO																		
	1er. Nivel			2do. Nivel			3er. Nivel			4to. Nivel			5to. Nivel			6to.. Nivel		
Ejes de for mación	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C	DISCIPLINAS	H	C
HUMANA	Desarrollo Humano	80	5	Realidad Socioec. Cultural y Ecológica del país	64	4				Ética Profesional	48	3						
										Políticas Legislación, Deberes y Derechos de la niñez y adolescencia	48	3						
BÁSICA	Expresión Oral y Escrita	48	3	Expresión Oral y Escrita	48	3	Idiomas: Inglés, Quichua, Shuar	48	3	Idiomas: Inglés, Quichua, Shuar	48	3						
	Computación Educativa/Infopedagogía	80	5	Problemas del Aprendizaje (Taller)	64	4												
	Investigación Educativa	96	6	Recursos Didácticos (Taller)	48	3												
PROFESIONAL	Filsodía de la Educación	64	4	Sociología Educativa	80	5	Lenguaje y Comunicación y su didáctica (Taller)	96	6	Gestión Educativa (Gerencia/Evalaución Institucional)	96	6	ASERO Investigación-Acción Problemas Práctica Educativa	560	35	ASERO II Proyecto Desarrollo Comunitario	560	35
	Pedagogía Contemporánea	96	6	Estrategias didácticas Generales	64	4	Análisis Cuantitativo (Matemáticas)	96	6	Cultura Física y su Didáctica (Taller)	48	3						
							Ciencias Naturales y su Didáctica (taller)	80	5	Cultura Estética y su didáctica (Taller)	64	4						
							Estudios Sociales y su Didáctica (Taller)	80	5									

				Diseño Curricular I	96	6	Evaluación de los aprendizajes	80	5	Diseño Curricular III	96	6				Integración de Proyectos (Trabajo de graduación)	240	15
PRÁCTICA DOCENTE	Práctica Docente	200	5	Práctica Docente	160	4	Práctica Docente	200	5	Práctica Docente	200	5						
OPTATIVAS							Optativa	32	2									
LIBRE OPCIÓN	Libre Opción	32	2															
TOTAL		696	36		624	33		712	37		648	33		560	35		800	50

Fuente: CONESUP, 2005

El cuadro 11, que se corresponde con la malla curricular para la formación de profesores de Educación Básica de 2do a 7mo año, nivel tecnológico, resalta cada uno de los estratos a considerar para efectos de las necesidades del conocimiento disciplinar y las competencias que ello requiere en los términos de la evaluación de los aprendizajes y la estructuración, sistematización y despliegue de las horas académicas dedicadas para tal fin.

Se han de apuntalar la vigilancia epistémica pedagógica que impacta ante los constantes cambios sociales locales y globales que exigen a la educación superior nuevos elementos, factores y condiciones de sus procesos educativos e la formación del docente, en el ámbito de las ofertas académicas que procuren calidad y al mismo tiempo, el mayor número de escenarios, tiempos y recursos posibles para la incorporación de quienes apuestan a mejorar sus expectativas del conocimiento especializado y general propio de la formación desde la institucionalidad.

En este referente de razonamientos, el Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", ya es parte de esa caracterización involucrada con los desafíos trascendentales de formación desde el punto de vista humanista, integral, permanente, ético, social, político, tecnológico y de calidad del docente con vocación desde la afinidad con la educación y sus áreas afines, que ha de ampliar sus fundamentos pedagógicos en el desarrollo de sus planes, programas y proyectos donde se enfrenta a los desafíos de este siglo XXI.

De modo que la inspiración que se sigue en la malla curricular presentada es consonante con el desarrollo de cada uno de los programas de formación del docente en una perspectiva de experiencias de aprendizaje integradas, vinculando la teoría y la práctica, dentro y fuera del aula; además de desarrollar un currículo basado en las competencias que agrega valor desde el punto de vista del aprendizaje; focalizando los fundamentos pedagógicos integrados a la especialidad al servicio coherente y pertinente del desarrollo profesional.

De acuerdo con Strang & Baja (2016) consideran que los programas son importantes y altamente valorados en la formación del docente, lo cual genera a su vez, las estrategias innovadoras para el desarrollo de los contenidos. No obstante,

sólo la evaluación ha de confirmar que se mejora la enseñanza. A continuación el cuadro 12 referido a la distribución de créditos.

Cuadro 12

Distribución de Créditos

Ejes De Formación	HORAS	CREDITOS	%
Humana	160	10	5.4
Básica	480	30	16.2
Profesional	2256	141	76.2
Optativas (Disciplinas que responden a intereses personales del estudiante y pueden ser fuera de la Carrera)	32	2	1.2
Libre Opción (Disciplinas que responden a intereses personales del estudiante y pueden ser fuera de la Carrera)	32	2	100
Total Currículo Programado	2960	185	
Práctica Profesor de Educación Básica (ASERO)	800	20	
Trabajo de Graduación	240	15	
Total:	4000	220	

Fuente: Elaboración Propia, 2019

2. Estrategias Metodológicas

El desarrollo curricular se implementará a través de:

Clases teórico-prácticas dirigidas por los profesores responsables de cada una de las asignaturas.

Talleres para el tratamiento de las siguientes disciplinas: Lenguaje y comunicación, análisis cuantitativo (matemáticas) entorno natural y social, cultura física y cultura estética.

Tutorías de los profesores y orientaciones didácticas de los docentes de las diferentes unidades educativas para el desarrollo de las prácticas profesionales.

Clases teóricas y tutorías para el diseño y ejecución del trabajo de grado.

Además, el Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero" programará seminarios y cursos tendientes al fortalecimiento de la formación pedagógica del futuro docente.

Evaluación

La evaluación de las diferentes disciplinas, así como de las prácticas tutoradas y el trabajo de graduación se realizarán en la escala de 0 a 10 o la que decida el centro educativo; lo importante es tomar en cuenta que para la aprobación de cada disciplina se requiere una calificación mínima del setenta por ciento (70%) que equivale a 7/10. (Ver el Reglamento Académico vigente de los Institutos Tecnológicos Superiores).

Artículo 2: Encargar de la ejecución del presente Acuerdo el Proceso Académico de la Secretaria Técnica Administrativa del CONESUP.

Dado en la ciudad de San Francisco de Quito, Distrito Metropolitano, el 07 abril 2005.

Lic. Darío Moreira Velásquez
Director Ejecutivo de la Secretaria
Técnica Administrativa del CONESUP

Los eventos de formación considerados en el perfil de escenarios disciplinares, metodológicos y de evaluación de los aprendizajes de los futuros docentes, atrae efectos positivos en la mirada de desarrollo y evolución de la educación. De allí que esta mirada puesta en las acciones y estrategias que se articular al hecho de educar a futuros profesionales reflexivos, socialmente responsables y orientados a la acción que puedan contribuir a un futuro mejor del país en la transformación de sus mejores prácticas pedagógicas, sigue siendo un proceso responsable de la institucionalidad que cobra vigencia ante la caracterización de los nuevos egresados.

En este sentido, el Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", vigente en la tarea central de formación con estas perspectivas, asume administrativa funcional de calidad que profundiza el potencial de los aprendizajes dentro del perfil profesional por competencias integradas a la misma naturaleza socio-

pedagógica de experiencias que valoran el compromiso con los estudiantes y con el desarrollo del país, al estar particularmente ubicado en su área de influencia social estratégicamente mapeada en el Cantón Azogues, perteneciente a la provincia Cañar, Ecuador.

Es así como esta potencialidad de inclinaciones innovadoras, potenciadas en el eje administrativo curricular dan cabida a los participantes que activan su vocación de servicio educativo en aras de sus propias habilidades potenciadas en las áreas del conocimiento pedagógico para convertirse en profesionales críticos reflexivos de sus propios esquemas, dado la proyección que sostienen en su formación especializada para atender las necesidades presentes y futuras, como evidencia de los efectos epistemológicos, metodológicos y de evaluación integral a los cuales se suman los aprendizaje integrales, competencias específicas y generales, la estructuración de los proyectos, la comunicación y el diálogo social sostenido en sus escenarios académicos, a propósito de alcanzar los requerimientos de ser profesionales a la altura de la expectativas deseable.

Sobre estos mismos efectos, señalan Bunce & Bennett (2019) algunos enfoques que precisan en los estudiantes sus roles y responsabilidades, dado la preocupación y sensibilidad que les atrae como docentes que se preparan para desarrollar sus prácticas pedagógicas desde la educación superior, a fin de generar productos educativos de trascendencia social en esa adquisición de las competencias específicas y generales que fortalecen el hacer cotidiano en la realidad educativa donde les corresponde desempeñarse como agentes de cambios. Por lo tanto, este alcance contributivo de los autores manifiesta el reconocimiento de la identidad y rendimiento de los estudiantes en formación, en la medida que adoptan enfoques de aprendizajes profundos, superficiales o estratégicos.

Estas precisiones se respaldan en los razonamientos de White (2018) ante el análisis de la crisis existencial del docente que enfrenta este tipo de filosofía de la educación después de los cambios en la política educativa, que no ha de alejarse ni fragmentarse de su esencia de ser ante la formación docente. Esta operatividad de esquemas y acciones en el Instituto Superior Pedagógico “Luis Cordero” toma

vigencia con la propuesta formativa que se presenta, de cara a las iniciativas de evaluación que ha de identificar el sentido que conlleva el reconocimiento de las competencias básicas, dentro de modelos innovadores de desempeño y gestión de la práctica pedagógica.

A continuación se da paso a los Núcleos y Bloques Temáticos para la Formación de Profesores de Educación Básica. Este estadio de la propuesta se amplifica a la luz de los escenarios activadores del Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", no solamente al significar el sistema de mejoras en el interacción significativa entre los aspectos externos e internos de este centro de formación docente, sino además para su vinculación trascendente en el alcance de los procesos gestionarios administrativos que conduzcan a fortalecer sus dinámicas educativas, ante su potencial pedagógico, la optimización de las actividades y procesos y su sentido relacional de convenios y alianzas estratégicas vinculadas a la educación.

Así el logro de la cohesión social, institucional y educacional se ubica en el marco de las necesidades de fortalecer esas competencias del docente formado en sus filasen correspondencia con los lineamientos estratégicos del país en materia educativa das sus alternativas, criterios y propósitos comunes desde los componentes de la institución y sus relaciones con la comunidad donde se ubica su labor. El liderazgo que apuesta en esta institución es la plataforma entendible de su apertura al mundo social, innovadora de prácticas y de gestión exitosa, que ha de hacer una relectura astuta de los nuevos planteamientos del sistema de reformas educativas de la educación superior como escenario interrelacional políticos ante la capacidad de negociar y pactar hacia su contribución educativa.

De manera que el hecho de resaltar los Núcleos y Bloques Temáticos para la Formación de docentes de Educación Básica en esta institución, es propia de su liderazgo ante el interfaz de negociaciones que se han de caracterizar como aval de fortaleza para la educación superior, como énfasis coherente de actuaciones de sus rectores en la capacidad de actuar eficazmente en el contexto de la nueva formación del docente por competencias. Es de esta manera como el proceso

gestionarlo de la educación, en tiempos de trasformaciones sociales, es capaz de generar escenarios apropiados en los aprendizajes integrales.

Núcleos y Bloques Temáticos para la Formación de Profesores de Educación Básica

Las consideraciones que aquí se explicitan respecto a los núcleos y bloques temáticos representativos en la formación del docente de educación básica, cobran vigencia a la luz de las competencias y capacidades necesarias de los docentes al pasar por las diversas etapas de base académica en el Instituto Superior Pedagógico “Luis Cordero” que advierte sobre la heterogeneidad de enfoques y estrategias consideradas como competencias específicas de acuerdo con los objetivos planteados que garantizan la unidad en los planes de estudio de formación con las modificaciones emergentes que surjan en la construcción del conocimiento pedagógico.

Vale decir que ante la fortaleza de las políticas educativas coherentes y la eficiencia que se haga implantar desde la planificación educativa en la mirada puesta al mediano y largo plazo, estas consideraciones estimadas en los núcleos temáticos, han de representar los genes fundamentales para enfocar los problemas de la educación, ante las deficiencias que procura superarse a la luz de la reforma educativa.

Por lo tanto, la formación del docente debe ser revisada y reflexionada permanentemente desde los niveles centrales para que el Estado tome provecho de sus responsabilidad y revise a través de la evaluación correspondiente, el funcionamiento de los institutos superiores que amplían la coordinación de los objetivos estratégicos del país en materia educativa a través de las diversas acciones formativas y programas de capacitación al docente. A continuación se exponen en sus caracterizaciones.

Nombre de la Disciplina: Desarrollo Humano

Caracterización

El desarrollo científico y tecnológico experimentado por el hombre en las últimas décadas, con proyección al futuro, ha incidido en el desarrollo humano, del pensamiento y actitudes, basado en las teorías y principios del aprendizaje. De manera que, el tratamiento tendrá una orientación teórica práctica, en una interacción constante y permanente con otras disciplinas fundamentadas en la Acción Reflexión Acción, donde se potencie el desarrollo de competencias vinculadas con la comprensión de los fundamentos psicopedagógicos y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta disciplina se ubica en el primer nivel porque constituye la consolidación de conocimientos psicológicos, pedagógicos y sociales como enfoque vertebral del eje de formación humana. Por lo tanto, los contenidos se orientan al ámbito neuro-psicofisiológico de la persona y a las características del desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor que se manifiesta en las diferentes edades.

Objetivos

- ✓ Fortalecer en los profesionales de Educación Básica la estructura y funcionamiento neuropsicológico del aprendizaje humano, mediante procesos investigativos, participativos y problematizadores para fundamentar y validar su aplicabilidad en el campo educativo.
- ✓ Desarrollar procesos cognitivos y meta-cognitivos, mediante la acción reflexión acción, contrastación y análisis crítico de las diferentes teorías y principios del aprendizaje humano que posibilite la mediación, construcción e innovación de aprendizajes y pensamientos.

Competencias Específicas

- ✓ Aplicar el proceso del sistema neuro-psicofisiológico en el Aprendizaje para elevar su capacidad cognitiva.
- ✓ Articular los saberes del proceso evolutivo del ser humano en el logro de aprendizajes significativos.
- ✓ Aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas en el trabajo de aula para validar las conceptualizaciones del aprendizaje
- ✓ Identificar las manifestaciones de la personalidad del sujeto de educación básica en su comportamiento.

Nombre de la Disciplina: Expresión Oral y Escrita

Caracterización

Al lenguaje se lo concibe como medio de comunicación y generador de representaciones, es el instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes Las personas se comunican a través de muchos lenguajes tales como: verbal, corporal, musical, pictórico, matemático y otros, que manejan diferentes tipos de signos El signo del lenguaje verbal es la palabra y tiene dos modalidades oral y escrita.

Hablar bien y escribir correctamente es cuestión de práctica consciente, expresarse mediante la palabra es utilizar de manera correcta el lenguaje. Esta disciplina que pertenece al eje de formación básica del nivel I y II, contribuirá al desarrollo de las competencias de la expresión oral y escrita mediante la práctica en la formación de docentes. Cuando hablamos de expresión oral y escrita nos referimos a los aspectos psico-lingüisticos que intervienen en el hecho de emitir a otros en voz alta y por escrito lo que piensa y siente; tales como la seguridad, la naturalidad, el equilibrio psíquico, el mensaje claro, coherente, preciso y transparente para el destinatario; los que necesitan a más de una explicación teórica y conceptual, también de la práctica a través de ejercicios.

Objetivos

Expresar ideas y opiniones que exterioricen el nivel de pensamiento sobre la base de las destrezas psicolingüísticas y comunicativas que permitan integrarse en su entorno familiar, social y educativo.

Codificar y decodificar mensajes reconociendo la importancia de los elementos de la comprensión, del contenido semántico y de los órganos sensoperceptivos para utilizar diferentes tipos de expresión oral y escrita en una comunicación eficiente.

Competencias Específicas

- ✓ Utilizar las formas de comunicación en el escenario educativo con múltiples propósitos e interlocutores.
- ✓ Liderar espacios de concertación en los procesos de vinculación con la escuela y la comunidad.
- ✓ Emplear un léxico fluido y pertinente en la expresión oral y escrita.
- ✓ Utilizar las metáforas, símiles, analogías y más recursos en expresiones orales y escritas
- ✓ Crear textos orales y escritos con coherencia y secuencia.

Nombre de la Disciplina: Computación educativa infopedagogía

Caracterización

El avance tecnológico y cultural propio de una sociedad globalizada presenta nuevos retos al docente del siglo XXI como formador de las nuevas generaciones y es aquí en donde se presenta con una gama de recursos multimedia para impulsar los procesos didácticos. Disertar y ejecutar proyectos investigados en cuanto al desarrollo profesional e institucional.

La Info-pedagogía pertenece al primer nivel de formación y al eje de formación básica Esta premisa implica que al término de la formación el nuevo docente debe tener la competencia de manejar editores de textos, hojas electrónicas, editores gráficos para disertar diversos instrumentos curriculares que

faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando las nuevas tecnologías como son: Internet, multimedia, chats, video conferencia, correo electrónico entre otras que le permiten compartir nuevas experiencias y saberes. Se hizo énfasis en la formación holística de la persona como un ente bio-psico-social que busca la trascendencia para romper viejos paradigmas e involucrarse en los procesos de cambio con desempeño ético.

Objetivos

- ✓ Capacitar al alumno maestro en la utilización del computador como herramienta de apoyo en su formación profesional, a través de la utilización de paquetes informáticos.
- ✓ Conocer el avance informático y su influencia en el campo educativo mediante el análisis y aplicación del software especializado para estar a la par del avance científico y tecnológico.
- ✓ Sistematizar los diferentes roles de los actores de la comunidad educativa con la utilización de paquetes informáticos, para fortalecer el trabajo en el aula y su entorno.
- ✓ Crear instrumentos curriculares de la planificación y evaluación mediante programas informáticos para apoyar la labor de ínter aprendizaje.

Competencias Específicas

- ✓ Aplicar las nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Desarrollar programas informáticos como apoyo a la investigación educativa a través de varios programas informáticos.
- ✓ Incorporar el uso del computador como eje transversal y de formación integral en la planificación curricular.
- ✓ Disertar, aplicar y evaluar instrumentos curriculares y proyectos según la mención de su formación profesional por medio de la informática.

Nombre de la Disciplina: Investigación educativa

Caracterización

La investigación contemporánea apunta a la formación de un individuo crítico, reflexivo, capaz de comprender la complejidad de la realidad y de su evolución, promoviendo procesos cuali-cuantitativos de identificación y transformación de la realidad. En este contexto, el país necesita de manera urgente construir conocimientos basados en una investigación creativa y crítica que aporte al desarrollo sostenido y sustentable; de allí la ubicación de esta disciplina en el eje de formación básica del primer nivel.

Se considera a la investigación como un instrumento científico que enriquece la teoría y perfecciona la práctica. Su aplicación se orientó a la generación de conocimientos que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje y propicie la solución de problemas. La praxis aplicada en la disciplina facilitó la construcción de un marco que permita interpretar la realidad educativa para cambiarla o transformarla a través proyectos innovadores.

Objetivos

- ✓ Desarrollar una permanente investigación acción reflexión acción aplicando principios y marcos conceptuales contemporáneos para mejorar el ejercicio docente.
- ✓ Diseñar y ejecutar proyectos de investigación de diferentes tipos con la participación de la comunidad educativa para generar conocimientos y procesos de transformación.

Competencias Específicas

- ✓ Integrar la teoría y la práctica en el aprendizaje de paradigmas y métodos de investigación con el necesario rigor científico.
- ✓ Diferenciar la investigación cualitativa de la cuantitativa en relación a la finalidad y procesos metodológicos.

- ✓ Aplicar el proceso de la investigación diagnóstica en la identificación de problemas comunitarios y de aula.
- ✓ Seleccionar técnicas e instrumentos considerando los contextos y objetos de investigación
- ✓ Estructurar esquemas operativos de investigación incorporando estrategias innovadoras que modifique la realidad educativa
- ✓ Socializar los resultados de la investigación, utilizando procesos comunicacionales en la zona de influencia para robustecer la cultura pedagógica.

Nombre de la Disciplina: Filosofía de la educación

Caracterización

El hombre por su estructura está formado por cuerpo y alma, dando al espíritu y al pensamiento una posición sine qua non, nos perfilamos a hacer de éste, la mejor herramienta para desarrollar actitudes que hagan un ser productivo en beneficio personal y social. La Filosofía de la Educación constituye una asignatura de importancia fundamental en la formación docente, porque está orientada a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico frente a la realidad social y educativa en la que estamos inmersos, fortaleciendo las capacidades y el desarrollo integral, para que el proyecto de vida, responda a la comprensión del rol de un maestro comprometido con la problemática educativa, fundamentando sus acciones en concepciones Inter-disciplinarias que faciliten transformar la realidad Esta disciplina pertenece al eje de formación profesional en el primer nivel.

Al implementar el paradigma de análisis crítico, se dio prioridad a la reflexión sobre temáticas que alimente el pensamiento, aplicando técnicas activas y motivacionales. Todo ello orientado al tratamiento de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, axiológicos y teleológicos, resumiendo en organizadores gráficos que nos permitan conocer y evaluar en diferentes circunstancias dentro del proceso enseñanza -aprendizaje.

Objetivos

- ✓ Interpretar las bases filosóficas que fundamentan a la Educación como elemento necesario para desarrollar el pensamiento reflexivo del ser humano.
- ✓ Practicar valores y actitudes relacionados con el campo axiológico y teleológico que permitan elevar la calidad de vida.
- ✓ Utilizar los métodos filosóficos y los didácticos relacionándolos entre ellos para desarrollar competencias de enseñanza aprendizaje.

Competencias Específicas

- ✓ Interpretar y aplicar las diferentes corrientes filosóficas, para fundamentar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Crear espacios para el desarrollo y aplicación de valores que ayuden en la formación integral de los alumnos
- ✓ Aplicar principios axiológicos y teleológicos que favorezcan el desarrollo personal, profesional y social
- ✓ Identificar el proceso de enseñanza aprendizaje en función de la corriente filosófica y epistemológica
- ✓ Analizar críticamente la práctica educativa a nivel institucional y de aula.

Nombre de la Disciplina: Pedagogía contemporánea

Caracterización

La pedagogía como disciplina de formación profesional del docente, ubicada en el primer nivel, analiza el problema educativo, como un hecho producto de la realidad social. Su intencionalidad fundamentar el proceso educativo en principios y bases científicas de carácter filosófico, psicológico, sociológico, pedagógico y antropológico. El modelo de diseño curricular tiene como punto de partida el macro y micro currículo que se constituirán en objetos de análisis y transformación. La investigación, la interpretación así como la aplicación de los principios de las diferentes tendencias pedagógicas

contemporáneas, constituirán las competencias básicas a desarrollarse, complementadas con la integración teoría y práctica.

Objetivos

- ✓ Fundamentar científicamente al futuro docente sobre corrientes contemporáneas de educación para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Orientar la práctica pedagógica en sus diferentes contextos sobre la base de aprendizajes significativos.

Competencias Específicas

- ✓ Interpretar y aplicar las diferentes corrientes filosóficas, psicológicas, pedagógicas, antropológicas y sociológicas para fundamentar la práctica docente.
- ✓ Relacionar las tendencias contemporáneas, paradigmas y modelos pedagógicos que sustenten el hacer educativo a nivel de aula.

Nombre de la Disciplina: Práctica docente

Caracterización

Se fundamenta en los principios científicos de cada una de las disciplinas de la formación profesional. Viabiliza acciones docentes y dicentes en procesos continuos de acción- reflexión- acción para conducir a comprender, vivenciar y ejecutar el proceso de enseñanza- aprendizaje dentro del contexto, basado en la investigación.

En el ámbito del currículo interdisciplinario tiene un espacio esencial para desarrollar procesos sistémicos y sistemáticos, además diseñar proyectos tendientes a identificar la comunidad educativa, su organización y funcionamiento, instrumentos legales, curriculares y administrativos que orienten la acción educativa, contribuyendo a la construcción significativa de conocimientos, desarrollo de competencias, habilidades, capacidades, actitudes y

su desempeño como líder de la comunidad, mediante un proceso dialéctico que configure el perfil profesional del futuro docente, fortaleciendo el rol de mediador cuyo mayor nivel de concreción está en la práctica de aula.

Objetivos

- ✓ Desarrollar competencias docentes en base a los procesos de investigación- acción, mediante la conceptualización práctica-teoría-práctica que fortalezcan el trabajo interdisciplinario, respondiendo a las necesidades de hoy y del futuro.
- ✓ Desarrollar competencias investigativas, cognitivas, meta-cognitivas y pensamiento crítico, mediante la participación activa en el diseño y desarrollo de proyectos interdisciplinarios para toma de decisiones.
- ✓ Identificar la comunidad educativa, sus elementos, relaciones interpersonales e interrelaciones escuela-comunidad como medio intencional para la formación de los educandos.
- ✓ Diseñar los instrumentos curriculares mediante una adecuada relación de todos sus elementos para operativizar la labor docente en instituciones urbanas y rurales.
- ✓ Desarrollar habilidades docentes por medio de la planificación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje con metodología de trabajo simultáneo que atiendan a todos los artos de básica a cargo del maestro.
- ✓ Desarrollar capacidades docentes, fortaleciendo valores y actitudes mediante el manejo del currículo comunitario de acuerdo con el contexto para servir a la comunidad
- ✓ Consolidar el proceso de formación docente interrelacionando los contenidos de las disciplinas con las vivencias de la práctica diaria, para realizar un trabajo a través de la acción-reflexión-acción.

Competencias Específicas

- ✓ Manejar con propiedad la expresión oral y escrita para una intercomunicación efectiva.
- ✓ Interpretar y aplicar las diferentes corrientes sociológicas, filosóficas, pedagógicas, antropológicas y psicológicas para fundamentar la práctica docente.
- ✓ Articular los elementos del currículo para obtener aprendizajes significativos y funcionales.
- ✓ Diseñar y desarrollar proyectos de innovación pedagógica, utilizando la acción- reflexión-acción.
- ✓ Investigar los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de experimentarlos e innovarlos.
- ✓ Aplicar metodologías activas y participabas impulsando el trabajo en equipo.
- ✓ Incorporar los ejes transversales en la planificación y la práctica para la formación integral de la persona.
- ✓ Diseñar y ejecutar proyectos de acción y de desarrollo comunitario, para solucionar necesidades emergentes.
- ✓ Elaborar y aplicar guías didácticas relacionando con las fases de la lección mejorando el desempeño de su función docente.
- ✓ Diseñar el currículo en base del diagnóstico dentro de una realidad contextual.
- ✓ Relacionar la teoría con la práctica en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas de estudio.
- ✓ Utilizar tanto la evaluación formativa como la formadora durante el desarrollo de su función.
- ✓ Actuar con justicia, equidad en forma responsable en el desempeño de su función.

- ✓ Demostrar una formación integral (profesional y ética) en su práctica docente con capacidad de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad
- ✓ Aplicar toda su formación en el trabajo de graduación.

Núcleos temáticos de contenidos

Los núcleos temáticos de contenidos que a continuación se presentan permiten la consolidación en la formación docente y desarrollo profesional en la educación básica, dentro de las ideas que se exponen para desarrollar cada situación en la manifestación del servicio y el reconocimiento cognitivo que se integran a los temarios dentro de la idea principal es que reconocen los fundamentos pedagógicos hacia el mejoramiento de prácticas centrados en la visión renovadora de la educación básica.

Es así como estos contenidos se incluyó en la formación docente para conseguir los procesos de aprendizaje permanente que se asocian a los requerimientos de respuestas a diversas situaciones de la sociedad actual y en los desafíos y expectativas que se enfrentan en la práctica cotidiana hacia el logro de los objetivos educacionales en función de los requerimientos del país.

Por lo tanto, la promoción de estos contenidos y el desarrollo cognitivo en el perfil formativo del docente educación básica, cobra importancia en la realidad de las competencias específicas que debe aprender para valorar la calidad educativa en correspondencia con las necesidades del medio circundante a fin de alcanzar los mejores desempeños y el servicio que reviste interés desde los elementos indispensables respetuoso de la cultura, los valores y la participación sistemáticas en las posibilidades de agrupar las habilidades y el sentido de pertinencia social.

De acuerdo con Shukshina, Gorshenina, Buyanova & Neyasova (2016), los contenidos en el desarrollo formativo de los docentes deben ser parte de la mirada innovadora de la educación básica, que ha de responde a la tendencia mundial de profesionalización, al suponer eventos que impactan en el fortalecimiento de la orientación práctica a través de los referidos programas como un factor significativo en el aumento de la competitividad del profesor. En esos términos, la

identificación de los núcleos temáticos, transitan hacia la formación práctica efectiva de los docentes en el marco del programa educativo pedagógico.

Al compartir estos argumentos, se expresa que cada una de las disciplinas consideradas tanto a nivel teórico como práctico, atenderá el ejercicio de los fundamentos pedagógicos que han de fortalecer la efectividad. Para que ello sea afectivo, dentro del conjunto de disciplinas del conocimiento, la institución ha de ofrecer los recursos, el apoyo y la supervisión requerida en el alcance de los objetivos planificados, mediante la implementación de las condiciones pedagógicas, actividades y enfoques propios del diseño modular correspondiente y el programa educativo pertinente. Así, los contenidos teórico-prácticos se asimilarán como indicativos de avance organizacional en el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, dadas las competencias profesionales y acciones laborales de los docentes.

A continuación los bloques correspondiente a la propuesta acerca de la formación del docente en el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, con la idea de su implementación desde los enfoques innovadores en la formación de docentes que active las condiciones y el ejercicio de las mejores prácticas y estrategias destinadas a la calidad de su educación y competitividad en el desempeño laboral.

Bloque I: Estrategias de acción-reflexión

Práctica inicial

I nivel

- ✓ Diagnóstico del entorno de la institución educativa y los elementos que lo integran: infraestructura escolar, ambientes, integrantes y sus funciones, organización y administración escolar.
- ✓ Análisis y reflexión de las características bio-psico-social de los niños y niñas preescolar y escolar.
- ✓ Observación del desempeño del maestro / maestra para determinar las concepciones pedagógicas que fundamentan su acción docente.
- ✓ Elaboración y ejecución de proyectos interdisciplinarios.

- ✓ Participación en las actividades del centro educativo pertinentes al día de práctica.
- ✓ Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

Práctica de iniciación curricular

II nivel

- ✓ Investigación de la organización escolar y gestión administrativa de la institución de práctica docente.
- ✓ Observación y análisis comparativo del Plan Curricular Institucional (PCI)
- ✓ Diseño de prototipos de unidad didáctica y plan de lección.
- ✓ Análisis de los métodos, técnicas y procesos didácticos.
- ✓ Uso y manejo de los instrumentos curriculares.
- ✓ Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

Práctica de orientación metodológica urbana

III nivel

- ✓ Participación en las actividades del periodo de matrículas de las instituciones de práctica docente.
- ✓ Análisis del Plan Educativo Institucional (PEI)
- ✓ Intervención en actividades de ambientación, madurez, diagnóstico y aprestamiento.
- ✓ Observación y reconstrucción de clases demostrativas.
- ✓ Disertación y ejecución de clases prácticas.
- ✓ Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

Práctica de orientación metodológica rural

IV nivel

- ✓ Disertación y ejecución de práctica en las áreas básicas.
- ✓ Observación y reconstrucción de clases demostrativas en las áreas especiales.

- ✓ Disertación y ejecución en las áreas especiales.
- ✓ Observación y reconstrucción de clases con la metodología de trabajo simultáneo.
- ✓ Disertación y ejecución de clases con la metodología de trabajo simultáneo.
- ✓ Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

Año de servicio educativo rural obligatorio (ASERO) V y VI nivel

- ✓ Participación en el período de matrículas e integración en la comunidad educativa.
- ✓ Planificación y ejecución del taller comunitario.
- ✓ Manejo del libro de trabajo docente y otros instrumentos curriculares y administrativos.
- ✓ Diseño y desarrollo de unidades didácticas con énfasis en las metodologías participabas, aplicando recursos del medio y ejes transversales.
- ✓ Planificación y ejecución de planes de lección con metodología de trabajo simultáneo, relacionándole con la unidad didáctica.
- ✓ Elaboración de instrumentos pertinentes para seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Manejo de formularios legales, informes, actas de sesiones, libretas de evaluación de los estudiantes y otros.
- ✓ Organizar y ejecutar eventos educativos que permitan apreciar los aprendizajes durante el proceso educativo.
- ✓ Diagnóstico, diseño y ejecución de proyectos de desarrollo comunitario.
- ✓ Diagnóstico, diseño y ejecución de proyectos educativos (trabajo de graduación).
- ✓ Taller de socialización del nivel sobre reflexión, evaluación y realimentación del proceso.

Nombre de la Disciplina: Realidad socio económica, cultural y ecológica del país

Caracterización

La realidad socio económica cultural y ecológica del país es una disciplina fundamentada en las ciencias sociales, particularmente en la economía, sociología y ecología, y como parte de la estructura curricular de la formación docente, está basada en la investigación permanente de los fenómenos descritos en la disciplina. La disciplina se ubica en el segundo nivel, en el eje de formación humana y privilegia conceptos, interpretaciones, explicaciones de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del Ecuador, fomentando habilidades de razonamiento y discusión dentro de un marco del análisis reflexivo, crítico y de respeto a las diferentes posiciones.

Las realidades que trata está disciplina son tan complejas como las ciencias formales, por ello se ha de incentivar el espíritu científico que tanta falta hace a los temas sociales; todo ello en el marco del análisis crítico y del carácter interdisciplinario que tiene este estudio. En el tratamiento de la disciplina se desarrollará en los futuros docentes habilidades y competencias para el manejo de conceptos, así como de informaciones cuantitativas y cualitativas.

Objetivos

- ✓ Desarrollar en el futuro profesor de educación básica una elevada actitud social con la participación activa que le comprometa en el desarrollo socio económico cultural y ecológico del Ecuador.
- ✓ Identificar, interpretar y resolver situaciones socio-económica, culturales y ecológicas.
- ✓ Fomentar el respeto a la diversidad étnica, pluriculturalidad y la biodiversidad con el propósito de liderar espacios de concertación y conciencia de identidad nacional.

Competencias Específicas

- ✓ Reflexionar y criticar las prácticas socios económicos, ecológicos y culturales que influyen en el proceso educativo.
- ✓ Promover la participación comunitaria, demostrando optimismo, sensibilidad y tolerancia social.
- ✓ Valorar la rica diversidad étnica cultural y ecológica del contexto nacional.
- ✓ Promover la integración social, la unidad en la diversidad y la identidad nacional.

Nombre de la Disciplina: Problemas de aprendizaje

Caracterización

Ya no tiene sentido hablar de dos grupos diferentes de niños "los deficientes" y los "normales" de los cuales los primeros reciben educación especial y los otros, simplemente educación. Todo sujeto es educable. La educación es por tanto un bien al que todos tienen derecho. Desde este punto de vista los grandes fines de la educación deben ser los mismos para todos. Es necesario cambiar el punto de vista, trasladando el foco de atención a las necesidades educativas que los estudiantes tienen sean cual sean sus déficits o dificultades específicas.

En este sentido se debe traducir el déficit en necesidades educativas: qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, cómo, en qué momento y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los estudiantes para acceder a los aprendizajes comunes de su edad y necesita para compensar dichas dificultades unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular nacional, así como la provisión de unos recursos específicos distintos.

La propuesta de este taller consiste en derribar las barreras del desconocimiento, la culpa y las acusaciones para centrar la labor de la responsabilidad docente. Por eso, se ubica en el segundo nivel y en el eje de formación profesional básica. El taller de "Dificultades del Aprendizaje", se enmarca dentro de la investigación acción, busca una conjunción entre todas las disciplinas del currículo, ofrece un marco práctico con la utilización de técnicas útiles y sencillas de aplicar, con ejecución creativa, seriada para todas las áreas del aprendizaje.

El objetivo del Taller de Dificultades de Aprendizaje es que el futuro docente conozca cómo desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades específicas del niño, respetando las dificultades individuales asumiendo la no discriminación y que dibuja la categorización patológica; así como la detención y solución de Problemas del Aprendizaje, a través de la utilización de técnicas de investigación, recopilación de información y ejercicios graduados y calificados según la dificultad.

Objetivos

- ✓ Identificar dificultades de aprendizaje de la actividad motora, emocional, de las funciones intelectuales, sociales, intelecto madurativo en el aula con la utilización de estrategias psicopedagógicas para su tratamiento.
- ✓ Solucionar problemas psicopedagógicos en la enseñanza aprendizaje mediante la aplicación de procesos, técnicas y métodos de recuperación para la integración del niño en el aula y la comunidad.
- ✓ Relacionar las diferentes dificultades de aprendizaje con las disciplinas curriculares a nivel de aula y comunitario para solucionar problemas cotidianos.
- ✓ Evitar las dificultades de aprendizaje optimizando los procesos, técnicas y métodos para que el niño sea parte activa en el aula.

Competencias Específicas

- ✓ Identificar y resolver problemas presentados por les estudiantes en el logro de los aprendizajes.
- ✓ Diagnosticar factores que inciden en el Proceso de Aprendizaje.
- ✓ Aplicar estrategias para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

Nombre de la Disciplina: Taller de Recursos didácticos

Caracterización

Los recursos didácticos es una disciplina teórico-práctica que constituye el fundamento y la base esencial para la práctica docente en las instituciones educativas. Está ubicada en el eje de formación básica, segundo nivel de las dos matrices curriculares. Apoya a los alumnos/as en su formación como futuros docentes en el mundo de la creatividad y originalidad, a través de la relación entre la necesidad de los/as niños/as de aprender y la intrínseca necesidad del/a maestro/a de enseñar.

En esta disciplina, la pluri-disciplinaridad se relaciona con las demás del currículo porque incorpora y aprovecha los medios didácticos, que son necesarios para que el futuro docente maneje bibliografía textual, informática y otros centros de producción de recursos didácticos. También propende a que el futuro docente incremente nuevas técnicas de información y comunicación (NTICs), para enseñar, producir y aplicar recursos didácticos. Incentiva al docente en formación para que tenga el “CON QUÉ" aplicar el proceso de enseñanza aprendizaje en su práctica pedagógica.

Objetivos

- ✓ Diseñar y utilizar recursos didácticos fundamentados en la interrelación disciplinar para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

- ✓ Proporcionar alternativas de solución, con el uso adecuado de recursos didácticos, para atender dificultades de aprendizaje.
- ✓ Relacionar la info-pedagogía con la producción tecnológica de recursos didácticos para fortalecer la práctica pedagógica.

Competencias Específicas

- ✓ Producir recursos didácticos creativos y originales para el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Aplicar recursos didácticos pertinentes en la construcción y evaluación de aprendizajes, para optimizar los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- ✓ Aprovechar los recursos del medio y la tecnología informática en la construcción de materiales educativos.

Nombre de la Disciplina: Sociología educativa

Caracterización

La sociología educativa como disciplina del eje de formación profesional del segundo nivel de la malla curricular, se caracteriza por analizar los principales factores del contexto social, económico, político y cultural que inciden en el hecho educativo a través de una investigación documental y participativa que permitirá desarrollar en el futuro docente competencias que contribuyan a la transformación del sistema educativo actual. Comprende el estudio de dos bloques temáticos: la concepción social de la educación y la educación como fenómeno social.

Objetivos

- ✓ Argumentar críticamente la realidad socioeconómica y cultural del mundo, del país y del contexto determinando causas y consecuencias en el hecho educativo para implementar soluciones.

- ✓ Desarrollar en el futuro docente actitudes crítico reflexivas sobre la realidad socioeducativa del contexto para constituirse en un elemento de transformación.
- ✓ Propiciar ambientes de trabajo interdisciplinario mediante la planificación, ejecución, evaluación y seguimiento de proyectos que beneficien a la comunidad educativa.
- ✓ Generar espacios de acción democrática que permitan la práctica de la equidad de género en el ámbito familiar y social.

Competencias Específicas

- ✓ Argumentar las diferentes teorías que sustentan la Sociología Educativa para potenciar la comprensión del rol docente.
- ✓ Analizar el origen y desarrollo de la Sociología Educativa como ciencia que interpreta los conflictos sociales para proponer alternativas de solución.
- ✓ Identificar la función de la familia y de la escuela como ambiente generador de actitudes democráticas.
- ✓ Liderar procesos de organización social a través de la participación democrática que faciliten acciones de gestión y autogestión comunitaria para la solución de sus problemas, (sociales, ambientales, equidad de género y más).

Nombre de la Disciplina: Estrategias didácticas generales

Caracterización

Las estrategias didácticas generales son secuencias integradas de procedimientos y/o actividades como un sistema de comunicación, que tienen el propósito de formar competencias profesionales a fin de instrumentar la mediación del docente en la aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; a partir de la fundamentación teórica lograda en el primer nivel, la misma que responde al modelo educativo y pedagógico en vigencia. Esta

disciplina y su tratamiento es teórico práctica, a partir de procesos investigativos de acción reflexión acción, que responda a las necesidades e intereses de los alumnos y el contexto.

Comprende la práctica y el dominio de las estrategias de aprendizaje ejecutados por el alumno, lo que necesariamente determina la aplicación de las estrategias de enseñanza diseñadas por el docente y la coherencia de las dos, que dan como resultado el perfeccionamiento de dichos procesos multifactoriales; ello implica la importante tarea de "aprender a aprender" , "enseñar a aprender" y "aprender a enseñar", con la aplicación de técnicas didácticas nuevas, de estudio, habilidades cognitivas y meta-cognitivas y de estrategias de apoyo que posibilitan al alumno el aprendizaje autónomo y el desarrollo de capacidades intelectivas, psicomotoras y socio afectivas. Por exigencia lógica y dando respuesta a las demandas del perfil profesional, la disciplina se imparte en el segundo nivel y se ubica dentro del eje de formación profesional por su relación directa con el desarrollo de competencias docentes.

Objetivos

- ✓ Utilizar las estrategias metodológicas con la participación del alumno maestro, en un proceso comunicacional básico que permita elevar la calidad de los procesos.
- ✓ Integrar la teoría y la práctica aplicando estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante procesos de investigación sobre la base de la fundamentación teórica en función de mejorar los procesos en el aula.

Competencias Específicas

La formación de profesor de Educación Básica exige las siguientes competencias específicas.

- ✓ Diagnosticar los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje para formular adaptaciones curriculares innovadoras que solucionen las necesidades básicas de aprendizaje.

- ✓ Aplicar estrategias cognitivas y meta-cognitivas, en el trabajo de aula con énfasis en la participación e investigación que potencien las habilidades intelectuales.
- ✓ Desarrollar estrategias comunicacionales como base del proceso mediacional que potencien las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y la toma de decisiones en un clima afectivo indispensable.
- ✓ Fundamentar el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos contemporáneos que determinen que el hecho educativo sea direccionado, coherente y sistemático.
- ✓ Liderar procesos de investigación referidos a la actuación docente con énfasis en la aplicación de procesos evaluativos de la enseñanza y aprendizaje como garantía de desempeño ético y de respeto a los derechos de los estudiantes.

Nombre de la Disciplina: Diseño curricular I y II

Caracterización

Es una disciplina del eje de formación profesional, manejada en el segundo y cuarto nivel, que exige una cualificación permanente de los procesos de formación de los docentes en base a un perfil por competencias para comprender teorías y modelos curriculares que respondan a los paradigmas y enfoques innovadores. Esta Disciplina habilita al docente como diseñador del currículo en su nivel de desempeño, en función del modelo pedagógico y educativo y las exigencias del entorno, con criterio innovador y participativo en un proceso permanente de acción reflexión - acción, evidenciando la relación dialéctica teoría-práctica y práctica teoría.

Los bloques a desarrollar son modelos curriculares, Currículo Base, Currículo Institucional y Currículo de Aula, con los instrumentos curriculares pertinentes a cada nivel. Con la base conceptual e instrumental mencionada se

formará un docente competente para generar procesos de diseño y desarrollo curricular que responda a las necesidades, intereses y problemas del entorno.

Objetivos

- ✓ Fundamentar el proceso pedagógico didáctico en los principios básicos de las teorías y modelos curriculares en función del desarrollo socio económico y cultural del contexto y los avances científicos y tecnológicos.
- ✓ Planificar, ejecutar y evaluar el currículo en los diferentes niveles de concreción de forma reflexiva, crítica y creativa, para mejorar la práctica docente.
- ✓ Fortalecer las competencias de mediación pedagógica en el aula de acuerdo a las exigencias del entorno y con criterio innovador y participativo, para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Competencias Específicas

- ✓ Innovar y aplicar el diseño curricular que contribuya al fortalecimiento y desarrollo cualitativo del proceso educativo.
- ✓ Integrar los elementos del currículo en la elaboración de los instrumentos curriculares, según el nivel de concreción y el contexto escolar.
- ✓ Manejar procesos e instrumentos de planificación, ejecución y evaluación curriculares, según los niveles de concreción.

Nombre de la Disciplina: Psicomotricidad

Caracterización

El desarrollo y ampliación de los conocimientos especializados en esta área del saber docente refiere a la condición reeducativa, terapéutica, está concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de

una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral. La Psicomotricidad corresponde al eje de formación profesional en el segundo nivel, primera mención.

Esta disciplina permitirá al docente en formación conocer y comprender el proceso de desarrollo humano, en lo relacionado con: la coordinación (coordinación y control de la motricidad voluntaria), la función tónica, la postura y el equilibrio, el control emocional, la lateralidad, la orientación espacio temporal, el esquema corporal, la organización rítmica, las praxis, la grafo-motricidad, la relación con los objetos y la comunicación (a cualquier nivel: tónico, postural, gestual o ambiental). Todas las actividades permitirán la adaptación del individuo de manera flexible y armónica al medio que le rodea.

Objetivos

- ✓ Fundamentar la teórica y la práctica de la psicomotricidad por medio del análisis, síntesis y la investigación para el desarrollo integral del niño y la niña.
- ✓ Identificar las funciones psicomotoras del ser humano por medio de la investigación y experimentación para lograr una adaptación de manera flexible y armónica de los niños y niñas al medio que los rodea.
- ✓ Desarrollar las competencias psicomotrices que potencien las posibilidades motrices, expresivas y creativas de los educandos por medio de la experimentación.

Competencias Específicas

- ✓ Fundamentar la psicomotricidad de acuerdo a las etapas del desarrollo infantil.
- ✓ Identificar las etapas del desarrollo psicomotor de la niñez y sus valores y alcances.

- ✓ Potenciar el desarrollo psicomotor en los niños y niñas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Resolver problemas psicomotoras que presentan los educandos en el aula.
- ✓ Aplicar los métodos, técnicas, procedimientos y recursos didácticos adecuados para el desarrollo psicomotor.
- ✓ Desarrollar la motricidad gruesa y fina a través de actividades prácticas evitando problemas en la lecto-escritura.

Nombre de la Disciplina: Inglés

Caracterización

En la era de la globalización que vivimos en la actualidad nos enfrentamos a un mundo más compacto y competitivo, por lo que, se hace imperiosa la necesidad de obtener una comunicación fluida y de uso mucho más generalizado que se alcanza con la práctica y el dominio del idioma Inglés. Su enseñanza aprendizaje se constituye en un verdadero instrumento para enfrentar los imperativos del siglo XXI.

El idioma Inglés es además una herramienta de trabajo tanto para el estudiante común cuanto para el ciudadano ecuatoriano, constituyéndose este idioma Inglés en el más usado en la comunicación de los pueblos del mundo moderno, en los diversos ámbitos para el desarrollo personal, así como en la ciencia, la tecnología, el comercio, la cultura, y aún más, dentro de los mismos sistemas de comunicación. A través del idioma Inglés se produce la mayor parte de la información científica y técnica para que el estudiante y profesional pueda desempeñar su carrera con mayores posibilidades de éxito.

El enfoque comunicativo funcional, se realiza a través del desarrollo de las cuatro destrezas psicolingüísticas del idioma, las receptivas: escuchar y leer y las expresivas: hablar y escribir. La gramática y el vocabulario debe aprenderse en forma integrada comunicarse e informarse por vía oral y escrita. Además estas dos puntualizaciones se aprenden en contexto lingüístico situacional. Finalmente, con

base a la experiencia variada y organizada de manera cíclica se asegura el desarrollo de destrezas del lenguaje y la adquisición de competencias necesarias en el manejo de la comunicación. Esta disciplina está ubicada en el tercer y cuarto nivel, en el eje de formación básica.

Objetivos

- ✓ Mejorar las destrezas en la comunicación, con el aprendizaje crítico e independiente del Inglés como una herramienta efectiva para el desarrollo personal y profesional en beneficio del país.
- ✓ Desarrollar destrezas comunicativas del lenguaje con el fin de permitir al estudiante obtener y recordar información objetiva y subjetiva de fuentes escritas y habladas, así como también estar en capacidad de producir información por canales de comunicación escritas y orales.
- ✓ Utilizar el idioma inglés para obtener y difundir información del Ecuador, y del mundo a través de crear textos especiales.

Competencias Específicas

- ✓ Manejar las estructuras del idioma Inglés, en la producción y lectura de textos.
- ✓ Hablar el idioma Inglés, en forma clara y sencilla adaptando las destrezas expresivas y receptivas para facilitar una mejor comunicación.

Nombre de la Disciplina: kichua

Caracterización

En nuestro país vive un macro grupo denominado kichua-hablantes, en consecuencia el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Nacional de Educación Superior, han tomado la decisión para que en algunos Institutos Superiores Pedagógicos conste en el pensum académico de estudios para la

formación docente la disciplina de kichua, ya que el futuro docente con el conocimiento práctico que adquiera sobre esta disciplina pueda desenvolverse eficazmente en el contexto socio-cultural donde le toque hacer su práctica cotidiana.

El idioma kichua es un elemento importante para la comunicación e identificación de los pueblos que poseen un territorio, lengua y cultura, los mismos que están en situaciones de marginamiento. Por lo tanto, se requiere que desde los institutos se forme a los alumnos maestros con una visión para que se conviertan en guías de estas comunidades y promuevan el mejoramiento de la educación marginal dentro de un marco de respeto y la práctica de valores culturales y la autogestión para el desarrollo comunitario.

Durante el tratamiento de esta disciplina en el tercer y cuarto nivel, en el eje de formación básica, se tendrá mayor atención a la parte práctica, esto significa que se dará mayor importancia a las estructuras orales y escritas antes que a abstracciones gramaticales; en vista de que con este estudio no estamos formando maestros bilingües sino dotándoles de un instrumento de aprendizaje que en algún momento será utilizado en su tarea docente.

Objetivos

- ✓ Comunicarse en Kichua en forma oral y escrita para que pueda relacionarse con su entorno.
- ✓ Aplicar el idioma Kichua en cantos, adivinanzas, leyendas, mitos, y tradiciones rescatando así los valores culturales.
- ✓ Elaborar estructuras orales y escritas en Kichua utilizando morfemas de uso inmediato que le permita hablar con fluidez.

Competencias Específicas

- ✓ Utilizar medios para la intercomunicación Kichua castellano dentro y fuera del aula.
- ✓ Utilizar morfemas de identidad vinculando escuela comunidad.

- ✓ Utilizar el idioma kichua en eventos sociales, culturales y deportivos para afirmar la identidad local y nacional.
- ✓ Elaborar diálogos con estructuras gramaticales en Kichua sobre diferentes tópicos.
- ✓ Diferenciar variaciones dialectales en su relación comunicacional con otros grupos.

Nombre de la Disciplina: Lenguaje y comunicación y su didáctica (taller)

Caracterización

El avance de la ciencia y tecnología, primordialmente la informática requiere de forma imperiosa el aprendizaje de conocimientos, destrezas y valores que faciliten el desarrollo de las diversas formas de comunicación. La didáctica de Lenguaje y Comunicación corresponde al eje de formación profesional del tercer nivel, tiene la responsabilidad de formar maestros capaces de comunicarse con plenitud, mediante el manejo de habilidades psicolingüísticas, con la utilización del proceso Acción Reflexión Acción ; fundamentándose en la investigación cualitativa y de casos, práctica participativa, el enfoque problémico; poniendo énfasis en el dominio cognitivo y el desarrollo de las competencias fundamentales; escuchar, hablar, leer y escribir; integrando el tratamiento de los ejes transversales en el ejercicio de las competencias comprensivas y expresivas; con la aplicación de métodos, procesos y técnicas específicas como: la infografía (imágenes), lectura del video (imagen, movimiento y sonido), hipermedial (escritura no lineal más imagen y sonido) y la construcción del texto; que promueva el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la comunicación.

La enseñanza de Lenguaje y Comunicación es la base indispensable para los aprendizajes de las diferentes áreas del currículo, exige que el futuro docente sea capaz de diagnosticar, elaborar diseños, aplicar y evaluar competencias procesos y metacognición de aprendizajes; tomando en cuenta la comunicación, la informática, la literatura infantil, la diversidad étnica y cultural del país.

Objetivos

- ✓ Fortalecer el conocimiento de la teoría científica del lenguaje con el trabajo en talleres que facilite el desarrollo de la cognición y metacognición de contenidos pragmáticos, semánticos, morfosintácticos y fonológicos.
- ✓ Desarrollar competencias psicolingüísticas con la participación del alumnos maestro en trabajos de equipo que favorezcan el aprendizaje autónomo con sentido reflexivo, crítico, creativo, afectivo y participativo.
- ✓ Utilizar métodos, procesos y técnicas específicas del lenguaje y comunicación como: infografía, lectura del video, hipermedial y construcción del texto para facilitar el trabajo del docente en el aula.
- ✓ Concienciar la importancia del lenguaje y comunicación como disciplina fundamental que permita el aprendizaje de las otras áreas de estudio.

Competencias Específicas

- ✓ Generar, interiorizar y sistematizar herramientas y procedimientos para elaborar significados.
- ✓ Aplicar la pragmática en los diferentes años de Educación Básica
- ✓ Emplear las habilidades psicolingüísticas en la intercomunicación.
- ✓ Articular objetivos, contenidos, actividades y recursos de Lenguaje y Comunicación en aprendizajes significativos y funcionales.
- ✓ Aplicar métodos, técnicas, procedimientos y recursos didácticos específicos del Lenguaje y Comunicación en la operatividad del micro currículo.

Nombre de la Disciplina: Análisis cuantitativo (matemática) y su didáctica (taller)

Caracterización

La Didáctica de Matemática corresponde al eje de formación profesional en el tercer nivel, y está fundamentada en la Pedagogía, Filosofía, Sociología, Sicología, Didáctica General y como parte de la estructura curricular de la formación docente, se basa en el proceso investigativo permanente. El proceso metodológico de enseñanza aprendizaje matemático responde a un enfoque sistémico espiral, exigiendo en todos sus sistemas (Numérico, de Funciones, Geométrico y de Medida, Estadística y probabilidades) el Análisis Cuantitativo. El análisis de las cantidades propende al descubrimiento de características, definiciones, relaciones, clasificaciones, operaciones y aplicaciones, potenciando el desarrollo de la inteligencia con una continua relación de la teoría con la práctica.

Esta disciplina integra tres bloques temáticos de contenidos problémicos, eminentemente prácticos (talleres). El primero relacionado con las generalidades, las mismas que nos dan un enfoque de lo que la Matemática aporta en la formación integral del ser humano y una perspectiva del desarrollo de esta Didáctica. En el segundo bloque encontramos los programas de Matemática en el currículo de Educación Básica, los que al ser analizados clarifican la labor docente pues se llega a la concreción de Objetivos, Contenidos y Destrezas. El tercer bloque se refiere a la Metodología, los docentes podrán seleccionar métodos y técnicas que apliquen en el área de Matemática, valorar procesos metodológicos, específicos para optimizar el tratamiento de contenidos científicos y el desarrollo de destrezas del programa.

Objetivos

- ✓ Potenciar el razonamiento a través del constante análisis de causas y efectos de situaciones cotidianas en el campo educativo y valorar el rol de la Matemática en el desarrollo del pensamiento.

- ✓ Seleccionar métodos, técnicas, procedimientos y recursos didácticos específicos en base al análisis de conveniencias para su óptima aplicación en el diseño de aula.
- ✓ Relacionar la teoría de esta Didáctica con su práctica por medio de la identificación de situaciones problémicas y el planteo de soluciones para convertir la docencia en agente del desarrollo comunitario.
- ✓ Diseñar sistemas de evaluación específicos del área a través de una permanente investigación acción reflexión acción para el mejoramiento de la práctica docente.

Competencias Específicas

- ✓ Aplicar la Didáctica de Matemática como estrategia para el desarrollo coherente de la práctica docente en la Educación Básica.
- ✓ Usar las habilidades intelectuales en el tratamiento de contenidos del área de Matemática en la Educación Básica.
- ✓ Articular los saberes matemáticos y capacidades previas propias, de los estudiantes, en los sistemas del área con los principios de la enseñanza espiral.
- ✓ Resolver problemas presentados por los estudiantes en la aplicación del currículo para el logro de los aprendizajes matemáticos.
- ✓ Elaborar diseños de aula en Matemática para el mejoramiento de su labor docente.
- ✓ Experimentar e innovar procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos de Matemática en la Educación Básica.
- ✓ Diseñar sistemas de evaluación cuanti-cualitativa, formativa y formadora en la enseñanza aprendizaje de la Matemática.

Nombre de la Disciplina: Entorno natural y social y su didáctica (taller)

Caracterización

La disciplina de Entorno Natural y Social y su Didáctica (Taller) está ubicada en el tercer nivel de la malla curricular correspondiente a la mención de primero a tercer año de básica en el eje de formación profesional. Integra los Estudios Sociales y las Ciencias Naturales. Debe responder a los intereses y necesidades de los futuros docentes de manera crítica y reflexiva dentro del micro contexto. Esta didáctica tiene como propósito, desarrollar competencias para relacionarse consigo mismo, con su entorno natural y social lo que permitirá reconocer y fortalecer su identidad sin desconocer los vínculos con el macro contexto.

Los docentes deben estar conscientes que los niños y niñas en esta edad escolar se interesan por los hechos, situaciones y acontecimientos de su entorno en forma integral, globalizando ámbitos físicos y sociales. El núcleo temático 1, favorece el desarrollo integrado de competencias básicas del área, lo que posibilitará un mejor manejo del micro currículo. En el núcleo temático 2, analiza el desarrollo del currículo de primero, segundo y tercer año de Educación Básica y el tratamiento de la metodología específica del área y su aplicación en el aula.

El núcleo temático 3, se refiere al tratamiento del accionar comunitario del docente con relación a la Didáctica de Entorno Natural y Social. Como estrategias metodológicas se utilizarán actividades de reflexión y de interpretación de hechos y fenómenos de manera eminentemente práctica, dando énfasis al cultivo de la práctica de valores. La evaluación diagnóstica y formativa se utilizará sistemáticamente generando técnicas e instrumentos adecuados sin descuidar que la evaluación es un proceso permanente.

Objetivos

- ✓ Comprender los conceptos básicos de la disciplina, mediante el manejo de instrumentos del conocimiento y operaciones intelectuales para fortalecer su formación como docente.

- ✓ Desarrollar competencias curriculares que viabilicen el manejo de estrategias metodológicas y su aplicación en el micro currículo.

Competencias Específicas

- ✓ Aplicar métodos, técnicas y procedimientos adecuados al proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Entorno Natural y Social.
- ✓ Desarrollar el micro currículo de Entorno Natural y Social dentro de la realidad contextual.

Nombre de la Disciplina: Ciencias Naturales y su didáctica. (taller)

Caracterización

Es una disciplina de formación profesional de maestros/as ubicada en el 3er. Nivel, que viabiliza los procesos de formación de los docentes en base al perfil por competencias. Esta disciplina permite estimular la capacidad mental del estudiante, ejercita su pensamiento reflexivo, crítico y capacidad de observación e inventiva preparándolo con VISIÓN DE FUTURO, permitiendo una mejor comprensión de la realidad de contexto, creando nuevos valores, con criterio innovador y participativo en un proceso de acción-reflexión-acción, teoría práctica-práctica teoría, donde el estudiante potencia el desarrollo de competencias.

Objetivos

- ✓ Incorporar el avance científico y tecnológico de la Didáctica de Ciencias Naturales, mediante el procesamiento de la información y análisis crítico que posibiliten la construcción de aprendizajes significativos.
- ✓ Dinamizar la teoría con la práctica utilizando metodologías específicas de Ciencias Naturales para fortalecer las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- ✓ Desarrollar una actitud de preservación y conservación de la biodiversidad mediante la observación sistemática que permita comprender la realidad universal y local.

Competencias Específicas

- ✓ Articular los conocimientos previos con las conceptualizaciones básicas de Ciencias Naturales y su Didáctica.
- ✓ Elaborar diseños de aula en Ciencias Naturales, utilizando métodos, técnicas, procedimientos específicos.
- ✓ Desarrollar programas para la preservación y conservación de la biodiversidad.

Nombre de la Disciplina: Estudios Sociales y su didáctica. (taller)

Caracterización

El taller de Didáctica de Estudios Sociales, corresponde al eje de formación profesional en el tercer nivel. Se fundamenta en las ciencias sociales: geografía, historia, cívica, sociología, economía, geología, antropología y política; con planteamiento interdisciplinar y enfoque antropológico. Los núcleos temáticos se organizan en razón de la fundamentación de la didáctica visualizando las nuevas concepciones de la historia y los enfoques para la enseñanza-aprendizaje. El análisis del programa de Estudios Sociales de 4to a 7mo. Año de Educación Básica, las estrategias metodológicas activas y participantes, recursos y evaluación permitirán mejorar el manejo del micro currículo en la práctica docente.

Las competencias principales de la didáctica que propende desarrollar son: Integrar la teoría y la práctica, promover el trabajo en equipo para el convivir social. El tratamiento de la disciplina será eminentemente práctico llevando a los futuros maestros a la investigación de campo, en los diferentes tipos de escuelas y utilizando recursos didácticos y tecnológicos. La evaluación de las competencias se hará en forma sistemática utilizando técnicas e instrumentos adecuados.

Objetivos

- ✓ Preparar al profesor/a con competencias básicas en el área, a fin de lograr la construcción e innovación del tratamiento de la didáctica.
- ✓ Desarrollar competencias que viabilicen el manejo de variables geográficas y sociales para aplicarlo en el microcurrículo del aula.
- ✓ Desarrollar la sensibilidad para su integración social mediante la práctica de valores.

Competencias Específicas

- ✓ Desarrollar los conceptos básicos que sustenta los Estudios Sociales.
- ✓ Diseñar proyectos de aula en el área de Estudios Sociales, fortaleciendo la investigación y el trabajo participativo.
- ✓ Articular objetivos, destrezas y contenidos para diseñar el microcurrículo.
- ✓ Aplicar métodos, técnicas, procedimientos y recursos didácticos y tecnológicos del área para llevarlo a la práctica en el PEA.

Nombre de la Disciplina: Evaluación de los aprendizajes

Caracterización

La evaluación como un proceso amplio y complejo que abarca descripciones cualitativas y cuantitativas, está en todo quehacer racional e intencionado de las personas, convirtiéndose de esta manera en una herramienta fundamental dirigida a constatar aprendizajes, competencias y conductas; para su respectiva valoración y la consecuente toma de decisiones. La evaluación responde a un enfoque holístico por lo tanto toma en cuenta todas las manifestaciones del ser humano en los ámbitos cognitivo, psicomotriz y afectivo; desde este punto de vista la evaluación se constituye en una estrategia operativa para determinar con precisión los logros y deficiencias que pueden existir en todo proceso educativo.

Para tal efecto, el docente será un profesional con sólidos conocimientos de evaluación para que desde un posicionamiento coherente con el modelo

competencial desarrolle metodológicamente la nueva cultura evaluativa. La disciplina se ubica en el tercer nivel, en el eje de desarrollo profesional.

Objetivos

- ✓ Comprender la complejidad científica y riqueza del proceso de evaluación en los aprendizajes, mediante la investigación para desarrollar una capacidad mediadora.
- ✓ Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa como medios de información y toma de decisiones en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Competencias Específicas

- ✓ Fundamentar la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica.
- ✓ Seleccionar y aplicar métodos y técnicas pertinentes al proceso de evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación en la enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Aplicar la ética profesional en los procesos de promoción y acreditación.

Nombre de la Disciplina: Ética profesional

Caracterización

La crisis de valores se nota en la falta de respeto a la vida a través de abortos, homicidios y suicidios; la desorganización, la explotación irracional de los recursos naturales, la corrupción de los cargos públicos, la hipocresía, los sobornos, la doble personalidad a nivel del científico, del profesional del técnico, del político, del padre de familia, etc, que consolidan cada vez más a los antivalores y debilitan la racionalidad de la conducta humana.

Ante tal situación y desorden casi planetario, debemos preocuparnos y reflexionar sobre los valores y su práctica, se mira a la educación y se pide a los maestros que formen a los niños en valores. Debemos hacer conciencia y aclarar ¿qué son los valores? Son normas éticas que deben encarnarse en nuestro convivir cotidiano y reflejar en actitudes, tenemos que educar a los niños y jóvenes, por un lado, los padres a los hijos y por otro el profesor a sus alumnos a través de una metodología de vida, el buen ejemplo.

La ética profesional debe partir de una visión global para luego ser particularizada en las instituciones educativas y en la práctica social. En tal virtud, el futuro profesional será un promotor que lidere los procesos de integración con principios y valores de convivencia pacífica y práctica de los derechos y deberes humanos. Esta disciplina se ubica en el cuarto nivel y en el eje de formación humana.

Objetivos

- ✓ Fortalecer un comportamiento ético y humanístico, comprometido a educar a la niñez en práctica de valores para mejorar la convivencia humana.
- ✓ Formar actitudes positivas y reflexivas mediante la práctica de valores que conlleven a un consciente compromiso consigo mismo y con la sociedad.

Competencias Específicas

- ✓ Demostrar un comportamiento ético en todo su accionar personal y profesional.
- ✓ Liderar la práctica de valores morales y éticos con proyectos de vida institucional y de aula.
- ✓ Integrarse socialmente demostrando solidaridad, cooperación y respeto en su servicio a los demás.

Nombre de la Disciplina: Gestión Educativa

Caracterización

La Gestión Educativa es una disciplina proyectiva e instrumental que orienta al docente en la comprensión y aplicación de conceptos y procesos gerenciales básicos permitiéndole que desarrolle capacidades y competencias que lo conviertan en líderes positivos, gestores de las instituciones educativas con mentalidad globalizadora comprometido con la calidad de servicio, teniendo como meta fundamental el mejoramiento contextualizado de la calidad de la educación. La disciplina de Gestión Educativa corresponde al eje de formación profesional, en el cuarto nivel; desarrolla competencias necesarias para que el futuro profesional fomente el trabajo en equipo, la comunicación, optimice los recursos, proyecte el desarrollo del centro educativo en base a una evaluación institucional y del desempeño docente.

Los bloques temáticos de esta disciplina comprenden una visión del campo administrativo contrastando los fundamentos teóricos prácticos con la realidad educativa. Están orientados en cuatro bloques: conceptualizaciones, gestión educativa, evaluación institucional y del desempeño docente y los aspectos legales.

Objetivos

- ✓ Conceptualizar las bases teóricas de gerencia administrativa a través de la investigación para fundamentar los procesos gerenciales.
- ✓ Liderar y aplicar modelos, procesos y estilos de gestión educativa utilizando indicadores de calidad para determinar las necesidades y problemas institucionales.
- ✓ Desarrollar la evaluación institucional y del desempeño del docente, aplicando instrumentos y técnicas evaluativas para determinar aciertos y errores y la consiguiente toma de decisiones.

- ✓ Aplicar las leyes y reglamentos que rigen la educación con propiedad y pertinencia para establecer una nueva forma de hacer administración.

Competencias Específicas

- ✓ Orientar la gestión institucional utilizando los conceptos básicos de gerencia educativa con propiedad y autonomía.
- ✓ Diferenciar los principios, característica y estilos de gestión educativa contextualizando a la realidad del centro educativo.
- ✓ Identificar e interpretar los parámetros de calidad en educación para aplicar en la evaluación institucional.
- ✓ Demostrar organización en la institución educativa en coherencia con las necesidades actuales de administración.
- ✓ Interpretar los principios, metas y funciones de la evaluación institucional y del desempeño docente para responder a las necesidades del estudiante, del docente y de la comunidad educativa.
- ✓ Aplicar el proceso parlamentario en la organización institucional procurando la participación efectiva de los actores de la educación.

Nombre de la Disciplina: Cultura estética y su didáctica (taller)

Caracterización

La disciplina de Cultura Estética está integrada por tres lenguajes que facilitan las diversas formas de expresión y comunicación artísticas. La Expresión Plástica que se desarrolla en el espacio, comprende la pintura, escultura, artes gráficas, modelado, cerámica, diseño y decoración. La Música y la Literatura que corresponden a las Artes temporales o fonéticas. Las Artes Mixtas o Representativas: danza, teatro, imagen. Esta disciplina se encuentra ubicada en el cuarto nivel de la matriz curricular en el eje de formación profesional.

En la actualidad, se ha reconocido que el estudio de la Cultura Estética permite al estudiante desarrollar sus habilidades, destrezas, hábitos y capacidades

que le conlleven a plantear, resolver problemas y desempeñar eficazmente un trabajo en este sistema globalizado y competitivo.

Como parte de la Filosofía, la Estética tiene por objeto el estudio de lo bello, los sublime, lo ordenado, lo feo, lo gracioso. Aquí el ser humano logrará el equilibrio de la mente, cuerpo y espíritu, condiciones que elevarán su sensibilidad, imaginación y creatividad, fortaleciendo su personalidad para transformar y ser parte de una sociedad políticamente democrática, económicamente competitiva, socialmente justa y profundamente humanística, acorde a los avances tecnológicos y científicos. Académicamente propende a que el estudiante fortaleciendo sus habilidades y destrezas adquiera, procese y aplique los conocimientos de los lenguajes artísticos en los diferentes contextos, ambientes y situaciones problémicas, evaluando al final los logros, objetivos y metas alcanzadas.

Objetivos

- ✓ Potenciar las habilidades, destrezas y conocimientos por medio de la aplicación de métodos, técnicas y estrategias en los diferentes lenguajes artísticos para alcanzar la formación integral del futuro maestro.
- ✓ Vincular la cultura estética con el currículo de educación básica a través del enfoque interdisciplinar para lograr aprendizajes integrados.

Competencias Específicas

- ✓ Aplicar estrategias metodológicas en el desarrollo del arte para elevar el nivel de habilidades y destrezas en nuestros educandos.
- ✓ Desarrollar los diferentes lenguajes artísticos vivenciando hechos, recopilando información para innovarlos y adaptarlos a su contexto.
- ✓ Valorar y respetar las producciones artísticas a través de la sensibilidad y expresividad para mejorar el grado cultural de los estudiantes.

Nombre de la Disciplina: Escenificación Cultura Física y su didáctica (taller)

Caracterización

La disciplina de Cultura Física y su Didáctica, corresponde al eje de formación profesional en el cuarto nivel, proponiendo cambios, influenciada por las nuevas corrientes acordes al enfoque que integra los conocimientos de otras áreas y que potencia los dominios de la personalidad relacionados con la Educación Física, el deporte y la recreación, para desarrollar una actitud crítica, reflexiva y creativa.

Esta didáctica pone en contacto al futuro maestro/a con la realidad, proporcionando las estrategias metodológicas para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre la base de la interrelación teoría-práctica, permitiendo un tratamiento sistemático de los contenidos de la disciplina. Los contenidos programáticos, son flexibles, que posibilitan adaptar e incluir otros de acuerdo a las necesidades del entorno, tomando en cuenta los fundamentos teóricos y metodológicos.

Objetivos

- ✓ Preparar docentes que a través de la Cultura Física se inserten en la comunidad para desarrollar capacidades que posibiliten rescatar y fortalecer la identidad cultural.
- ✓ Fortalecer las habilidades docentes para el manejo y la aplicación de técnicas, métodos, procedimientos y recursos didácticos apropiados para la enseñanza de la Cultura Física, alcanzando niveles óptimos del desarrollo integral.
- ✓ Desarrollar en el alumno maestro, la comprensión, valoración, defensa y conservación de la salud, mediante el conocimiento crítico y práctico de la cultura.

Competencias Específicas

- ✓ Promover la participación comunitaria propiciando la ejecución de eventos culturales, sociales, científicos y deportivos.
- ✓ Diseñar el currículo en su nivel de competencia, articulando objetivos actividades y contenidos que permita alcanzar aprendizajes significativos y funcionales.
- ✓ Evaluar logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando sistemas de evaluación cualitativa, formativa y formadora.

Relación de las Universidades Pedagógicas con los Institutos Pedagógicos y el Sistema Educativo

La relación que existía entre los Institutos Pedagógicos y las Facultades de Educación del país con el resto del sistema educativo ecuatoriano era débil; y, la relación existente entre las universidades y los institutos pedagógicos fue casi nula. Esto se lo puede deducir cuando se compara que no existe paralelismo entre los planes y programas de estudio que desarrollan los Institutos Pedagógicos frente a los que se ejecutan en las Facultades de Educación, en la pertinencia de las propuestas educativas que se manejan en cada sector, en los períodos de duración de los períodos escolares y en la forma de abordar la reforma curricular de la educación básica.

Mientras que, la relación entre las Facultades de Educación era dinámica, generalmente se encontraban reunidas en la Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía y Ciencias de la Educación, que trabajaban en el desarrollo de propuestas pedagógicas y de gestión, en la propuesta y ejecución de maestrías y en la fundamentación de la reforma curricular de la educación básica.

De igual manera, existía un trabajo armónico entre los Institutos Pedagógicos del país quienes, bajo el liderazgo de la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional, (DINAMEP), trabajando en un proyecto de reforma curricular par la formación de docentes de la educación básica, en la evaluación participativa de los Institutos Pedagógicos, en el diseño para la conformación de la Universidad Pedagógica Nacional, en diagnósticos de la educación básica, en la

construcción colaborativa del perfil de los docentes, en la elaboración del sistema de formación docente y, en general, en el reordenamiento y reorientación de la formación de los maestros en el Ecuador.

Vale aclarar que los Institutos Pedagógicos trabajaban en la formación de profesores de los niveles pre-primario y primario; y, las Facultades de Educación en la formación de profesores de nivel medio o secundario; además, muchas de ellas también ofrecían la formación de profesores de los niveles pre-primario y primario, a nivel de licenciatura, fortaleciendo de esta manera el perfil del docente y el desarrollo profesional educativo.

Facultades de Educación

En el país existían veintitrés facultades de educación, que dependen de universidades ubicadas en las diferentes provincias del país; actualmente ellas se encuentran agrupadas en la Asociación de Facultades Ecuatorianas de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, AFEFCE, y son las siguientes:

1. U. Eloy Alfaro de Manabí Facultad de Ciencias de la Educación
2. U. Técnica de Manabí Facultad de Ciencias de la Educación
3. U. Central del Ecuador Facultad Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
4. U. Católica de Guayaquil Facultad de Ciencias de Educación
5. U. Técnica del Norte Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
6. U. de Machala Facultad de Ciencias Sociales
7. U. Técnica de Babahoyo Facultad de Ciencias de la Educación
8. Escuela Politécnica del Ejército Facultad de Ciencias de la Educación
9. U. Técnica de Ambato Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
10. U. Nacional de Loja Área de Educación, Arte y Comunicación
11. U. Católica, Esmeraldas Facultad de Ciencias de la Educación
12. U. Luis Vargas, Esmeraldas Facultad de Ciencias de la Educación
13. U. del Azuay F. Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
14. U. Técnica Particular de Loja Facultad de Ciencias de la Educación
15. U. Técnica Indoamérica Facultad de Ciencias de la Educación

16. U. de Cuenca F. Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

17. U. Técnica de Cotopaxi Carrera de Ciencias Administrativas Humanísticas

18. U. Técnica de Milagro Unidad Académica Ciencias de la Educación

19. U. Estatal de Bolívar Facultad de Ciencias de la Educación

20. Pontificia U. Católica de Quito Facultad de Ciencias de la Educación

21. U. P. San Antonio Machado Dpto. Ciencias de la Educación

22. U. Nacional de Chimborazo F. CC – EE, Humanas y Tecnologías

23. U. de Guayaquil F. Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación

Perspectiva histórica del Instituto Superior Pedagógico (ISPED) Luis Cordero

El ISPED "Luis Cordero", desde su fundación, por la vocación suprema de su cuerpo docente en la formación integral de la juventud, la constante preparación académica y caracterizada disciplina de su alumnado, ha dado a la ciudad, a la provincia y el país, destacados profesionales. El Plantel se creó el 6 de febrero de 1959, según acuerdo No 127, con la modalidad de Bachillerato en Humanidades Modernas, con el fin de formar Bachilleres con brillante capacidad para poder ingresar en Universidades y culminar con éxito sus carreras profesionales que aseguren su porvenir y el de la Patria, o desempeñarse como docentes que en aquella época cumplía en el requerimiento.

Luego por resolución No 036 del 6 de enero de 1962, se crea una nueva carrera de Bachillerato en ciencias de la Educación, en ese momento esta institución contaba ya con dos modalidades que eran Bachillerato en Humanidades Modernas y Bachillerato en Ciencias de la Educación. Pero, el 30 de noviembre de 1964, por resolución No 3907, se suspende el Bachillerato en Humanidades Modernas, quedando solo con la modalidad de Bachillerato en Ciencias de la Educación, teniendo el mérito de formar magníficas y distinguidas maestras cuya labor sacrificada ha dado mayor realce a su prestigio, en estos mismos lapsos se realizaron tres cursos de capacitación profesional que

permitieron a centenares de profesores de las Provincias de Cañar y Azuay contar con un título acorde a sus actividades, con lo que se dio un gran paso a la tecnificación del Magisterio, y por lo mismo al mejoramiento de la calidad de la educación, el cambio cualitativo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Nuevamente, por resolución No 1131 del 23 de marzo de 1973, se suspende el Bachillerato en Ciencias de la Educación, iniciándose nuevamente con un Bachillerato en Humanidades Modernas, con las especializaciones de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas. Con acuerdo No 1570 de 8 de agosto de 1978, se instaura la especialización de Secretariado Bilingüe, llenando de esta forma en el contexto de la Provincia un gran vacío dentro de este campo. Sus profesionales actualmente se desempeñan en múltiples Entidades de prestigio, tanto del Sector Público como del Privado.

El 24 de septiembre de 1982, ante la sentida necesidad de contar en nuestra Provincia con una entidad formadora de Maestros, el Gobierno Nacional, en un acto de suma justicia, restituye la naturaleza de formador de Profesores de Educación Primaria, elevándolo con acuerdo No 5321 a la categoría de Colegio e Instituto Normal. Con acuerdo No 1403, de fecha octubre 23 de 1991, ante intensas gestiones, se logró que el Plantel, continúe con la formación de Maestros Primarios, esta vez con la modalidad de Instituto Superior Pedagógico (ISPED), de igual manera este documento en forma paralela, instaura al Colegio la modalidad de Experimental. Como en los años anteriores, bajo esta nueva modalidad (ISPED), en el plano educativo, se vienen dictando cursos de capacitación para el Magisterio Primario de la provincia.

Para la época la institución contaba con 187 estudiantes en el Post-Bachillerato, con la especialización de Profesor de Educación Básica. Por su especialización, se viene experimentando grandes cambios, con el único objetivo de lograr el mejoramiento de la calidad educativa, la producción de profesionales acorde con la exigencia de la época, y en general buscando el progreso y engrandecimiento de la educación en la Provincia y la Patria.

Estructura institucional

El Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero" tenía los siguientes niveles administrativos: a) Directivo, b) Asesor, c) Técnico, d) Auxiliar o de apoyo. En el Nivel Directivo estaba constituido por: Consejo Directivo, Rector o Vicerrector. El Nivel Asesor, está constituido por las siguientes comisiones:

- ✓ Comisión de Evaluación Interna
- ✓ Comisión de Vinculación con la Comunidad
- ✓ Comisión de Bienestar Estudiantil
- ✓ Comisión de Investigación
- ✓ Comisión de Práctica Pedagógica

El Nivel Técnico estaba conformado por: Colecturía con las secciones de: Contabilidad, el Nivel Auxiliar o de Apoyo, Secretaria, Servicio de Bienestar Estudiantil, Seguimiento a Egresados, Servicios Generales.

Principios filosóficos

El Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero consolidaba sus procesos con una visión sistémica, basada en el pensamiento complejo y en los siguientes principios filosóficos:

- ✓ ***Pertinencia***. Articulación de la oferta académica a las necesidades de formación de un SER HUMANO integral en armonía con su entorno social, ambiental y la orientación productiva propuesta por Plan del Buen Vivir.
- ✓ ***Equidad***. Afirmación de la democracia, justicia e igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discrimen y basada en la meritocracia.
- ✓ ***Calidad***. Búsqueda permanente de la excelencia y proyección social a través del mejoramiento continúo.
- ✓ ***Gobierno***. Gestión dinámica, responsable y compartida de sus funciones sustantivas en los diferentes estamentos.

- ✓ ***Formación humanista***. Formación humanista, reflexiva, participativa, crítica y práctica con autonomía académica y rigor científico.
- ✓ ***Formación en valores***. Cultivo y práctica de valores morales, éticos y cívicos.
- ✓ ***Transparencia***. Comunicación y transparencia base de la interacción entre los actores institucionales y con los externos a ésta.
- ✓ ***Formación integral con compromiso social***. Iniciativa, creatividad, emprendimiento, competitividad y compromiso social a través de las competencias puestas de manifiesto por todos los actores de la comunidad educativa.
- ✓ ***Valores institucionales*.** Los valores que se describen a continuación constituyen elementos fundamentales arraigados en el quehacer diario de la comunidad educativa, que son parte de su identidad y afirman su influencia y reconocimiento social. El Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero se fundamenta su accionar en los siguientes valores:
- ✓ ***Honestidad, lealtad, justicia y solidaridad***: en todas las actuaciones de la comunidad educativa que se refleja en su diario accionar basado en principios éticos y morales que rigen la convivencia institucional y social.
- ✓ ***Gratitud y respeto***: constituyen la base de las relaciones humanas entre los miembros de la comunidad educativa, manifestadas en la consideración y reconocimiento a las diferencias individuales en el desempeño de las actividades profesionales; y de las relaciones interinstitucionales con la comunidad externa.
- ✓ ***Responsabilidad***: se manifiesta en la respuesta ágil y oportuna de las autoridades, funcionarios y docentes del instituto a los requerimientos de la sociedad; y en la de los estudiantes al constituirse en protagonistas de su propio aprendizaje.

- ✓ ***Libertad***: El Instituto reconoce la libertad de los miembros de la comunidad educativa, como una facultad natural del ser humano que le permite actuar con voluntad, hacer, decir y hacerse cargo de las decisiones tomadas, en el contexto de la filosofía y normativa institucional.
- ✓ ***Disciplina y orden***: notorios en la correspondencia e interrelación de los procesos que orientan las acciones de los miembros de la comunidad educativos, aunando esfuerzos, criterios y actitudes positivas, con energía, vocación y entrega, para alcanzar los objetivos institucionales.
- ✓ ***Políticas*:** Las políticas institucionales siembran lo que es el deber ser organizacional y adquieren importancia en el núcleo de las transformaciones a través del tiempo sociohistórico de permanencia, participando de manera significativa en el desarrollo y evolución de sus realidades insertas al ámbito educacional que contribuye a su vez con la vida social pública de los ciudadanos. Diversidad de países así lo han demostrado en el eje medular del sistema educativo.

En este sentido, fue ofreciendo una imagen general de sus símbolos representativos de los cambios que han tenido lugar en la formación de docentes, en un momento de transiciones, sistema de reformas y múltiples gestiones descentralizadas en la toma de decisiones que atañen a la fotaleza institucional. Desde esta perspectiva, el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, resalta el conjunto de sus política, delineadas en el cuadro 13.

Cuadro 13

Políticas del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero

Tipo	Descripción
Politicas generales	Instaurar una cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo sustentada en el trabajo sinérgico y participativo para asegurar su fortalecimiento y desarrollo integral y alcanzar la excelencia académica. - Garantizará que el apoyo a los estudiantes del ISPED se dé sin discrimen de género, raza, color, filiación política, condición económica, cultura, etc. - Fomentará la prevención, educación y recuperación de la calidad de vida de los estudiantes del ISPED. - Mantendrá una unidad administrativa destinada a promover la orientación profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos y ayudas económicas y ofrecer los servicios asistenciales con que cuenta la institución. - Se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica, cultural y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos. - Buscará la calidad académica como criterio rector en la producción del pensamiento y conocimiento, cumpliendo con los más estrictos parámetros de pertinencia, tanto en sus procesos como en sus resultados. - Impulsará la investigación científica y tecnológica, la innovación, la promoción, el desarrollo y la difusión de los saberes y las culturas. - Promoverá el desarrollo del talento humano y el trabajo en equipo. - Fortalecerá la democracia, propiciando la igualdad de oportunidades y equidad en todos los ámbitos. - Considerará la centralidad de los estudiantes en el proceso de formación.
Política de Calidad	La calidad se sustenta en dos aspectos coherencia y correspondencia. - El Instituto será un espacio que introduzca innovaciones que posibiliten el logro de estos niveles y orientaciones cognitivas, competencias, aprendizajes significativos, destrezas, valores, actividades éticas y proyectos de vida y de servicio a la escuela y a la comunidad, como un aspecto indispensable en el trabajo investigativo. - La educación debe ser de alto rigor y exigencia académica pero profundamente humana. - La disciplina se respaldará en modelos humanistas, donde se privilegie lo interpersonal, la intrapersonal, el buen trato, el respeto al ser humano, la desigualdad, la libertad responsable, mediado por las normas de convivencias vigentes a nivel nacional. - Calidad se basa en cinco aprenderes: Ser, conocer, hacer, convivir y comprender. - Como parte de la calidad se incluye la eficiencia, eficacia, efectividad, pertenencia. - En cuanto a la preparación en el campo investigativo es de mucha importancia involucrar: a la escuela, maestros, padres de familia y comunidad en general.

Tipo	Descripción
Política de Calidad	- Para la cobertura del servicio se considerará: la pertinencia, factibilidad técnica y pedagógica, de infraestructura, de capacidad del talento humano. - Para lograr calidad se hará seguimiento detallado al cumplimiento de funciones de gestión en los ámbitos. - Se privilegiará la calidez en la oferta del servicio educativo, entendiendo ésta como el trato adecuado al cliente interno y externo (a los estudiantes, docentes, personal administrativo y comunidad). - Se dará énfasis al manejo de la inteligencia emocional, a las adecuadas relaciones humanas, a la tolerancia y a la libertad responsable. - La calidad será en fondo y forma. El fondo se refiere a la esencia de la existencia de la institución, a la oferta del servicio educativo, al modelo pedagógico y curricular, para ello se explicará el "Manual de Calidad y los Procedimientos del sistema vigente". - La forma se relacionará con los valores que permitan una imagen adecuada del Instituto Pedagógico, tales como: limpieza, estética entre otros. - El Instituto Superior Pedagógico, debe constituirse en un referente en la educación nacional, para ello se trabajará con proyectos que tengan en un enfoque social que permitan replicar en el ámbito nacional.
Política de Equidad	- Se trabajará en la superación de la discriminación en los diferentes campos: económico, social, político, religioso de género, de nacionalidad, étnico, raza, de formación profesional, de funciones laborables, de investigación educativa y comunitaria y más. El único indicador para volver a los estudiantes es su capacidad, su inteligencia, sus méritos. Todos somos seres humanos con deberes y derechos. - Todo el personal tendrá las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo, propiciando un ambiente comunitario adecuado. Sin embargo, se apoyará al personal que participa, trae las ideas y trae propuestas, que valora los problemas.
Política de Participación	El trabajo institucional se hará en equipo, no en grupo. - Por equipos se entiende, la construcción de sinergia (energía colectiva), alrededor de la visión, misión, políticas de calidad, objetivos educativos, estrategias, investigaciones educativas y comunicativas. - Para ello, se emplearán metodologías participativas e investigativas: reuniones de trabajo, asambleas, talleres, sesiones de discusión, grupos focales, encuestas, entrevistas y otras pertinentes. - La participación hoy es un derecho y una necesidad. A través de ella se potenciará el empoderamiento, el hacer suyo los fines y acciones institucionales. - Se privilegiará la intervención que crea puentes, antes que barreras y paredes.
Política de Comunicación	En el campo de la investigación, siempre se establecerán mecanismos y estrategias de información y comunicación permanentes y de primera mano a través de comunicación interpersonal y comunicación formal directa, se hará uso de publicaciones formales, carteleras, periódicos, prensa escrita, radio, televisión y otros medios para este fin. Se buscará que la comunicación informal aporte a la construcción del Instituto Superior Pedagógico.

Tipo	Descripción
Política de Evaluación	- Todas las actividades del Instituto, estarán bajo un constante control y seguimiento, a las funciones del personal docente, planes, programas, proyectos y actividades, alrededor de los objetivos institucionales y de los indicadores de calidad.
Políticas de Autogestión y Productividad	Es una Institución pública, que económicamente depende del Ministerio de Finanzas, pero Administrativamente pertenece al SENESCYT o sea la "Secretaria Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología". - La investigación, es una asignatura que busca encontrar problemas educativos y comunitarios, razón suficiente para los que estamos dentro de este campo busquemos mediante autogestión servicios de fundamentaciones de ayuda social, Instituciones locales y provinciales, posibilitando que nuestros estudiantes participen en la generación productiva. - Se establecerán relaciones con Organismos No Gubernamentales (ONG´s) organismos de cofinanciación, gobiernos seccionales y nacionales, Organizaciones de la Sociedad civil y otros, para financiar proyectos de gran transcendencia.
Política de Innovación Tecnológica	Los importantes progresos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs), seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición, transmisión y generación de conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el currículo de los cursos y los métodos pedagógicos, ampliando el acceso a la Educación Superior. - Formar talentos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la información, permitiendo a todos el acceso al saber. - Aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos.
Políticas de Gestión Técnico Pedagógica	El trabajo se realizaba de manera técnica, planificada y organizada. En el área investigativa el trabajo es planificado anticipadamente, buscando problemas de carácter educativo y comunitario, con la finalidad de dar solución a dichos problemas. - La Práctica Docente será un espacio donde el respeto a los derechos, el cumplimiento de los deberes y obligaciones como establece la LOES - La disciplina se fundamentaba en el modelo humanista que privilegia a la persona, con el buen trato, el respeto, la dignidad, la libertad responsable, en íntima relación a las normas de convivencia vigentes a nivel social.

Fuente: Filosofía de Gestión del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero

Aunado a las Políticas del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero expuestas en el párrafo precedente, se tiene dentro de la Filosofía de Gestión la siguiente misión y visión.

Misión

El Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", es una Institución Pública, que forma docentes con excelencia académica, humanística, crítica, creadora y reflexiva; con un alto nivel de formación profesional y reconocido liderazgo; sustentada en valores que promuevan, generen y apliquen la investigación en beneficio del desarrollo integral de la colectividad.

Visión

Ser una Institución, formadora de docentes en el entorno regional y nacional, acorde con las exigencias y necesidades de la sociedad actual, con individuos comprometidos a generar aprendizajes significativos, en la dinámica de educación de calidad y calidez; Acreditada, de acuerdo con las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Superior (2000), articulada con la Universidad Nacional de Educación; respondiendo a los requerimientos del mundo globalizado, a través de políticas que reflejen una elevada calidad humana, tecnológica y académica.

En el Plan estratégico del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero (2011), indica que fue una Institución Educativa de la ciudad de Azogues provincia del Cañar, que prestó un valioso aporte a la formación profesional de maestros al servicio de la comunidad azogueña y de la Provincia del Cañar. Lleva el nombre de este destacado jurisconsulto, literato, lingüista, hombre conocedor de la ciencia, y amante de la investigación, así como insigne político, que ocupó en su tiempo la Presidencia de la República del Ecuador. Se considera un hecho justo, sobre todo cuando, sus propósitos se orientan a la formación de transformadores de cultura, como son los maestros, servidores infatigables y nada bien reconocidos, que construyen diariamente el progreso de nuestro país. (ver anexo G)

Era notoria la cantidad de profesionales del magisterio nacional en ejercicio o en espera, con dificultades en relacionar los conocimientos teóricos con la práctica, lo que nos indica la falta de previsión de las Instituciones Educativas, y

las políticas del Estado, para desarrollar e implementar reformas, capacitación permanente, y asesoría técnica a los formadores de profesionales de la docencia, con haberes investigativos que los conviertan en los nuevos maestros; de manera que con la información adquirida en las aulas, los estudiantes aseguren una educación de calidad, en donde el nuevo profesional de la docencia se afirme emocionalmente, se constituya un ser capaz de enfrentar los retos y problemas que el mundo globalizado hoy propone, y mostrar a la vez la calidad de su desempeño para contribuir al futuro de su Patria.

Además, el Plan Estratégico del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero (2011), indica que la institución construyó un cambio educativo en la región, contando con el compromiso de sus maestros para entregar con el mayor tesón posible, las innovaciones y vincularlas como destrezas, de manera que sean útiles, a sí mismos y a sus alumnos. El propósito de esta investigación se ha focalizado en el análisis del desempeño profesional de los egresados del ISPED Luis Cordero en los periodos 2000- 2010, por considerar que este instituto marcó historia en la formación de docentes en la provincia del Cañar, de la República del Ecuador.

Fundamentación legal del objeto de estudio

En cuanto a la fundamentación legal es pertinente destacar que se comienza citando la Constitución que estuvo vigente en la República del Ecuador desde agosto 1998 sus principales cuerpos normativos sobre educación que regían en el Ecuador como son la Ley de Educación, el Reglamento General a la Ley de Educación , la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional y el Reglamento General a esta Ley, además la constitución del año 2008; por cuanto forma parte del periodo objeto del presente estudio.

Es así como siguiendo las orientaciones de la constitución citada se plantean los procesos de descentralización y desconcentración como alternativas constitucionales para el cambio. El Art. 70 de la misma Constitución expresa que "La ley establecerá órganos y procedimientos para que el sistema educativo

nacional rinda cuentas periódicamente a la sociedad sobre la calidad de la enseñanza y su relación con las necesidades del desarrollo nacional".

El citado artículo constitucional eleva a mandato la necesidad de que el sistema educativo, es decir, sus actores, sus instituciones, sus órganos de gobierno y sus distintas instancias den cuentas de sus acciones y responsabilidades. La rendición de cuentas está en estrecha relación con el deber de responder si es que los aprendizajes han resultado pertinentes, relevantes y significativos, Pero también el sistema educativo deberá evaluar si están dando respuestas a las necesidades del desarrollo nacional.

La Constitución de la República del Ecuador (1998) además contiene los siguientes principios, que constituyen la base del sistema educativo y escolar ecuatoriano, y que debían dirigir la política del Estado en materia educativa, ellos fueron: La educación es derecho fundamental e irrenunciable de la persona. El Estado garantiza el acceso a la educación de todos los habitantes sin discriminación alguna, la educación es deber inexcusable del Estado, la sociedad y la familia; área prioritaria de la inversión pública, requisito del desarrollo nacional y garantía de la equidad social, los padres tienen el derecho a escoger para sus hijos una educación acorde a sus principios y creencias, la educación pública es laica.

De la misma manera indica en el numeral 5 que la educación es obligatoria hasta el ciclo básico del nivel medio o sus equivalentes y gratuita hasta el bachillerato, se garantiza la libertad de enseñanza y cátedra, el Estado debe formular planes y programas de educación permanente para erradicar el analfabetismo y fortalecer prioritariamente la educación en las zonas rurales y de frontera, se garantiza la educción para personas con discapacidad, se promueve la igualdad de género, se propicia la coeducación.

Los principales cuerpos normativos sobre educación que regían en el Ecuador son la Ley de Educación, el Reglamento General a la Ley de Educación , la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio Nacional y el Reglamento General a esta Ley, cuyo cumplimiento y vigilancia compete al Ministerio de Educación y Cultura en el ámbito de la educación de los niveles pre-primario,

primario y de los ciclos básico, diversificado y de especialización de las modalidades de la educación regular compensatoria y especial, tanto del sistema escolarizado como no escolarizado.

Por otro lado, está la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas que regulaban el funcionamiento del sistema de educación superior, cuyas instituciones eran comunidades de autoridades, personal académico, estudiantes, empleados y trabajadores que se caracterizan por ser esencialmente pluralistas. Formaban parte del sistema nacional de educación superior ecuatoriano las universidades y escuelas politécnicas creadas por la ley y eran públicas financiadas por el Estado, particulares cofinanciadas por el Estado y particulares autofinanciadas; se agregan, además, los institutos superiores técnicos y tecnológicos autorizados por el Ministerio de Educación y Cultura y que fueron incorporadas al sistema.

La Ley de Educación y su reglamento señalan que el sistema educativo ecuatoriano comprende dos subsistemas básicos que son el escolarizado y el no escolarizado, cada uno de los cuales tiene a su vez dos modalidades que son la hispana y la indígena, lo cual define los ámbitos del sistema y de la administración educativa. El subsistema escolarizado se caracterizaba porque la educación se impartía en establecimientos reconocidos por la Ley de Educación, comprende a su vez la educación regular, la compensatoria y la especial, las cuales son también, hispanas e indígenas.

La educación regular es aquella que se somete a las disposiciones reglamentarias sobre límites de edad, secuencia y duración de niveles y cursos. Está compuesta por los niveles pre-primarios, primario y medio, que a su vez tiene tres ciclos: básico, diversificado y de especialización post-bachillerato que se imparte en los colegios que cuentan exclusivamente con los ciclos básico y diversificado e institutos que tengan también especialización. Aquí se incluyen los Institutos Pedagógicos, IPED´s, que cuentan con un ciclo de especialización, a cuyo término se concede el título de profesor de pre-primaria o primaria.

La educación compensatoria está destinada a quienes no ingresaron a los niveles de educación regular o no los concluyeron y comprende el nivel de

educación básica popular, el nivel diversificado popular, la formación profesional a nivel artesanal y las unidades educativas de promoción. La educación especial es aquella que atiende a personas excepcionales que, por razones de orden físico, intelectual, psicológico o social, no pueden adaptarse a la educación regular.

Por su parte, la Constitución de la República (2008) en el Capítulo I (Inclusión y equidad) del régimen del Buen Vivir hace referencia en el artículo 30 al Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social como el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo.

El sistema se compone de los ámbitos de la educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte. Con lo cual el Estado genera las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad. (Art. 341).

Es así que, el Sistema Nacional de Educación tiene como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Siendo, la educación pública gratuita y el Estado quien financie de manera oportuna, regular y suficiente la distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros.

El Art. 351, especifica que el sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del sistema de educación superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

Los institutos superiores tecnológicos, técnicos y pedagógicos, y los conservatorios, se crearán por resolución del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, previo informe favorable de la institución de aseguramiento de la calidad del sistema y del organismo nacional de planificación. La creación y financiamiento de nuevas casas de estudio y carreras universitarias públicas se supeditarán a los requerimientos del desarrollo nacional. El organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema y el organismo encargado para la acreditación y aseguramiento de la calidad podrán suspender, de acuerdo con la ley, a las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores, tecnológicos y pedagógicos, y conservatorios, así como solicitar la derogatoria de aquellas que se creen por ley.

El Estado reconocerá a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución. Esto según lo contemplado en el artículo 355 en integración con el artículo 356. Sobre la base de este articulado, se garantiza la autonomía a las universidades y escuelas politécnicas en todos sus aspectos; rigiéndose a los principios establecidos en la Constitución; dicha autonomía garantiza que se dé la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin ninguna restricción considerando los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; que además se genere cambios dentro de otras ramas como ciencia, tecnología, cultura y arte; generando con esto nuevas innovaciones.

En el mismo orden de análisis, sus predios no podrán ser violados por la fuerza pública a menos que el Rector autorice su ingreso. Sin embargo, se concede autonomía en tanto deberá someterse a las fiscalizaciones del ente regulador. La función ejecutiva no podrá suspender asignaciones, transferencias, ni clausurarlas, ni reorganizarlas. El Art. 355 transitoria Vigésima, indica que en 5 años el Estado evaluará a las Universidades privadas, es decir el Estado evaluará si esta deberá continuar con sus funciones o no. Aquí aparece una vez más la duda sobre la existencia de la educación particular que ya se hace referencia en los artículos anteriores. Solidaria (De sólido), adherido o asociado a la causa, empresa u opinión de alguien; alternancia, que designa algo entre personas o cosas que se turnan sucesivamente.

Presupuestaria (de presupuesto) referido al conjunto de los gastos y los ingresos calculados para un determinado período de tiempo. Finalmente, se ha de destacar que la constitución en referencia reconoce a las universidades, y escuelas politécnicas el derecho a la autonomía, ejercida y comprendida de manera solidaria y responsable. Dicha autonomía garantiza el ejercicio de la libertad académica y el derecho a la búsqueda de la verdad, sin restricciones; el gobierno y gestión de sí mismas, en consonancia con los principios de alternancia, transparencia y los derechos políticos; y la producción de ciencia, tecnología, cultura y arte, dejando por fuera para el ejerció de este principio democrático fundamental a los institutos, técnico, tecnológico y pedagógicos.

Retos y perspectivas de la formación docente para la provincia del Cañar en el siglo XXI

Se viven tiempo de incertidumbre, el desarrollo tecno científico, la biotecnología, la robótica, la tecnologías de la información, la producción de conocimientos de manera vertiginosa hacen posible que los contenidos que enseñan los docentes de hoy, mañana se encuentren obsoletos; todo esto indica que los formadores del siglo XXI en la provincia del Cañar deben asumir el hecho educativo con una visión estratégica del futuro, enseñar a cuestionar lo aparente, entender de manera horizontal en esa relación democrática critica y reflexiva de

ambos actores (docente- discente), donde los valores eco pedagógicos para la conservación del planeta y la cultura de paz son fundamentales en los procesos interactivos de aprendizaje.

Ahora bien, los problemas que los maestros experimentados pueden encontrar en la práctica docente cotidiana, siguen siendo visualizados a lo largo de los desempeños profesionales. A continuación, se presentan perspectivas desde las cuales es posible abordar la relación docente -dicente, que amplían y matizan lo planteado. Emplear estas perspectivas no pretende agotar la discusión, sino más bien apuntan a captar con mayor fineza aspectos puntuales que en su conjunto, permiten dar cuenta de la complejidad y riqueza de esta relación. A continuación el gráfico 8.

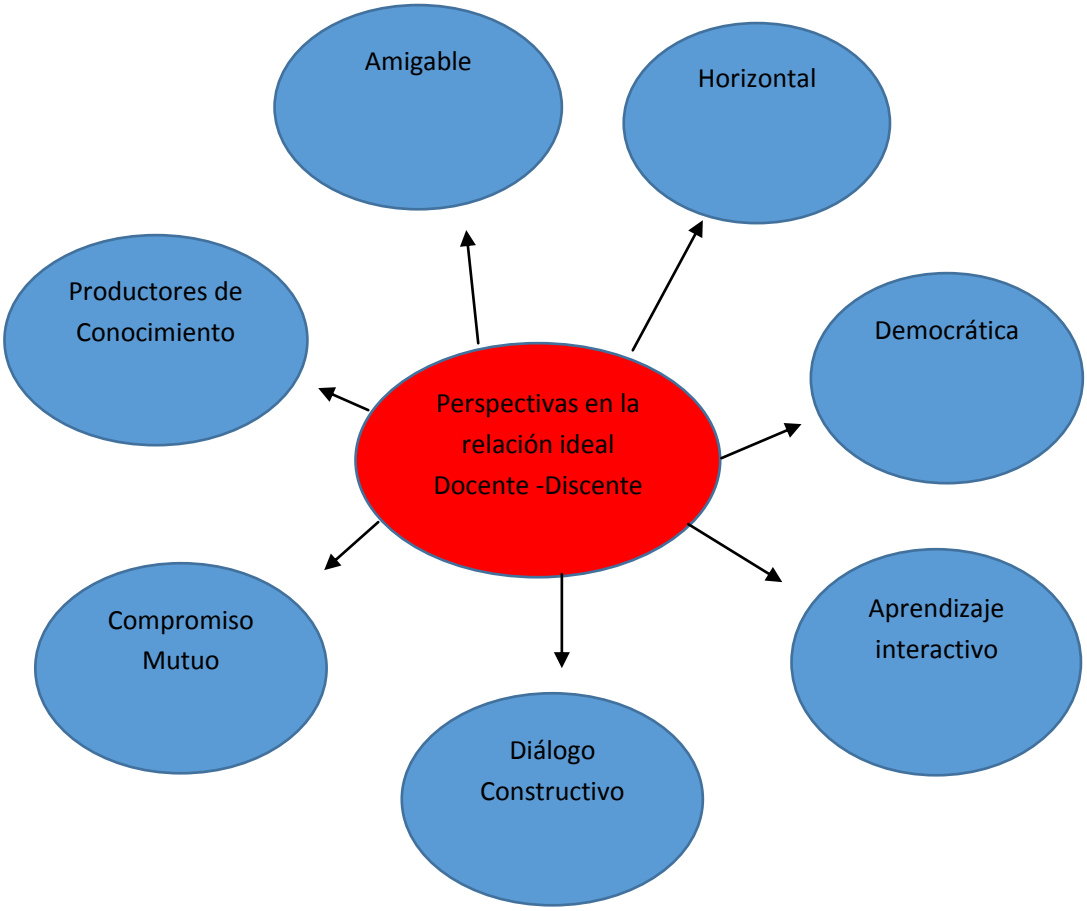


Gráfico 8. Perspectivas en la Relación Ideal Docente-Discente

Fuente: Elaboración, propia, 2019

Los maestros rara vez hablan de sus problemas, pero la mayoría de las veces intentan encontrar una solución por sí mismos o toleran la situación. En esa orientación se debe dejar en el pasado el enfoque tradicionalista, memorístico y unidireccional que aun se mantiene a pesar de los esfuerzos para el desarrollo de cambios en los ambiente escolares, por una concepción pedagógica constructivista que propicie el desarrollo de las potencialidades creadoras del estudiante.

La situación que presenta el gráfico 8, condensa la comprensión que deriva de las perspectivas en la relación ideal docente-discente, en el marco de la formación que se avizora, a través de los lineamientos esgrimidos en esta propuesta, en su caracterización, atributos y cualidades, para desarrollar las responsabilidades correspondientes al desempeño cotidiano dentro y fuera del aula. De esta manera, se reconoce la cualidad indispensable del docente amigable en un marco de buena enseñanza, pero además de establecer espacios de confianza comunicacional para entender al otro, en cada una de las situaciones de aprendizaje.

En esta condición, señalan Bris & Zaitegui de Miguel (2012), que una de las características en el liderazgo del docente para generar proyectos de éxito escolar ponen de manifiesto el marco distintivo de las relaciones que permanecen en el desarrollo de las actividades donde se muestra un docente amigable, con buen liderazgo como factor determinante en la calidad de la educación y dentro de los factores internos de la institución que mejora el ambiente positivo para desarrollar los aprendizajes.

En el mismo esquema representativo del gráfico 8, se presenta la perspectiva de relaciones de tipo horizontal en el desarrollo de la práctica educativa para activar los aprendizajes en la misma línea y apropiación de información y construcción del conocimiento dada las tareas y responsabilidades compartidas en el significado que se concede a las relaciones docente estudiante, donde el educador está consciente de estos atributos que conforman un entramado de valores y decisiones compartidas en el ejercicio de la práctica educativa.

De la misma manera, lo manifiestan Álvarez, Antúnez & Gago (2012), sobre todo al distinguir las actividades del aula, que muchas veces están separadas

por los puentes de la comunicación y coordinación horizontal, necesarias de superar para acondicionar las experiencias curriculares y las mejores relaciones con los estudiantes en un esfuerzo por hacer las clases más participativas, lo cual implica un compromiso personal del educador con el grupo en esa relación horizontal en la cual el diálogo fluye y favorece la toma de decisiones.

Asimismo, el gráfico 8, destaca el atributo relacional de tipo democrático, al distinguir la transmisión de valores de respeto, compromiso, tolerancia, responsabilidad, equidad, justicia, al ofrecer espacios de participación a los estudiantes que permitan identificar y hacer valer los derechos humanos, todo ello conforma un desafío en el perfil de competencias que han de dominar la interconexión social y humana con los estudiantes.

Tal como lo señala Magendzo (2006), esta caracterización que deben presentar el docente en el marco de una estrecha relación pedagógica y curricular explícita para generar el reconocimiento la comprensión de la dignidad de las personas, favorecer la libertad y la autonomía en el marco democrático de la educación y por otro lado desde la cultura escolar, para plasmar esta gama de situaciones, incluso desde los manuales y reglamentos circulares, lo cual a su vez, puede ser un ámbito reconocible en las formas de evaluar a los estudiantes.

Por su parte, el hecho de asumir el aprendizaje interactivo, en la perspectiva de relaciones ideales entre el docente y sus estudiantes, cobra fuerza en el perfil de competencias que han de caracterizar la aplicabilidad de los esquemas y estrategias curriculares, que se despliegan en esta propuesta educativa. De esta manera, la docencia de calidad referida a las políticas y experiencias que describen los procesos de enseñanza y aprendizaje, se razona según lo presentado por Ortiz (2011) en el referido aprendizaje colaborativo, social, compartido en la dinámica de decisiones comunes que implican el desarrollo del pensamiento las competencias básicas para construir modos de actuación, donde el sujeto no sólo produce y reproduce conocimientos, sino que el también crea y recrea las relaciones sociales establecidas en la realización de las actividades docentes por su grupo de estudio, instructores, maestros, compañeros y expertos en la producción de conocimiento social.

Otro de los atributos deseables en las relaciones docente-discentes, tiene que ver con el establecimiento del diálogo constructivo, dentro y fuera del aula. Situación que pueden identificar señales y prácticas de mediación de los conflictos para derivar de manera constructiva procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual es un factor clave en la calidad del diálogo y en las relaciones establecidas en el pensamiento comunicacional.

No obstante, Marques de Melo (2009) afirma que sería dañino permanecer en una actitud aparentemente sin algún interés por parte del docente en buscar este tipo de relaciones, dentro de un análisis de aquello conocimientos que prevalece para sincerar los escenarios de contacto interpersonales, que a veces suelen ser sustituidos por el monólogo de las lecciones, cuestión que debe ser reemplazada por nuevas fórmulas y estrategias que aseguren la plena participación de los estudiantes en el propio proceso de construcción del conocimiento.

En el mismo esquema que presenta el gráfico 8, se resalta como atributo importante en las relaciones ideales del docente con sus estudiantes el hecho de adquirir compromiso mutuo en la generación del conocimiento, lo que implica trabajar juntos en una serie de áreas para poder desarrollar una cultura de respeto compartido en el colegio y reafirmar colectivamente el compromiso educativo que explora los valores y sustenta los derechos humanos sensibles a las transformaciones sociales.

Sobre la base de estos planteamientos, complementan Medina, de la Herrán Gascón & Sánchez Romero (2012), lo que parecen mantener unida a la comunidad pedagógica cuando se observan compromisos negociados con base las relaciones interpersonales caracterizada por la responsabilidad continuada, el compromiso mutuo, referido a la afiliación de los miembros mediante una participación activa y sostenida en las actividades educativas y la confluencia de relaciones ideales entre los estudiantes y sus docentes guías, que trabajan juntos con las mejores intenciones, confianza, cuidado, autonomía y respeto.

De la misma manera, el gráfico 8, representa como perspectiva de la relación ideal docente-discente, la condición de ser productores de conocimiento, al ubicar hacia el interior de la práctica educativa, el proceso de creación y

transmisión de conocimientos, saberes pedagógicos y la identificación de los sujetos epistémicos involucrados en el hecho pedagógico que encuentran proximidad en la especificidad de la función educativa al estar capacitados para identificar situaciones teórico prácticas, con revisiones más profundas que configuran la identificación del educador profesional dentro de un saber específicamente escolar, de relaciones sociales, y práctica de desempeño interpersonales.

En esta singularidad de hechos se rescatan el pensamiento de Gewerc (2014) al revisar y profundizar en las experiencias de conocimiento de los estudiantes universitarios en la intencionalidad de reconocer las particularidades de la cultura que vienen estableciendo los docentes en el sistema de relaciones con sus estudiantes ante la permeabilidad entre una y otra actividad que exponen la singularidad de los proyectos y la generación de conocimientos como principios que formulan nuevas posibilidades para generar cambios en el contexto social más amplio.

En concreto, todos estos atributos y aptitudes que han de conformar la dinámica en la formación del docente para vincularse mayormente al desempeño social y humano con sus estudiantes, constituye una praxis de mejores proyecciones y dimensiones posibles en el desarrollo de las actividades y procesos como productores de conocimiento educativo que poseen la capacidad de integrar las relaciones productivas de los aprendizajes con la incorporación de saberes, dentro de una cultura y disciplina capacitada para avanzar en los diferentes niveles teórico práctico, no sólo como técnicos, sino además como investigadores, profesionales de sus propias prácticas.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE): Una Propuesta Educativa Formadora en el Siglo XXI.

Para fundamentar los cambios que ha experimentado la educación pública en Ecuador, es necesario justificar la preparación de los y las docentes entre el surgimiento de los ISPEDs a inicios del siglo XX y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en el siglo XXI.

A partir de la Constitución del 2008, la existencia del Plan Nacional del Buen Vivir, el Plan Decenal y la Ley de Educación Intercultural Bilingüe, se ha considerado que el Estado Ecuatoriano, a través del Ministerio de Educación y Cultura y de la Secretaria de Educación Superior, asuma su papel como ente rector, regulador y proveedor de educación para todos los niveles: inicial, educación básica, bachillerato y universidad.

El Estado ecuatoriano asume una de sus principales responsabilidades en la transformación del sistema educativo en todos los niveles con el fin de alcanzar los estándares de eficiencia y calidad de la educación, visualizando un verdadero elemento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para todos los ecuatorianos; para lo cual se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE) considerando a la educación como área prioritaria en el desarrollo del país.

El fortalecimiento de la docencia por parte del Ministerio de Educación, primero como profesión y segundo como una profesión que requiere de una sólida formación, se revaloriza y enaltece cuando se habla sobre la formación de los y las maestras/os altamente calificados para promover la innovación y la mejora continua en el sistema educativo. Los futuros docentes serán los que tomen a su cargo la ejecución de las políticas y generen estrategias de calidad, especialmente en aquellos campos poco desarrollados hasta ahora en el país.

Ante lo manifestado, Álvarez F, (2015) indica: dos hechos rodean y atraviesan el origen de la UNAE, el cambio de época, y la importancia mundial que tiene la formación de maestros para la transformación de la educación en el Ecuador. Este suceso ha sido una perspectiva que se repite durante la última década en espacios políticos, académicos, culturales, y sociales. Para la educación, uno de sus significados importantes está en reconocer que los estudiantes del siglo XXI están dirigidos por maestros del siglo XX, y siguen currículos que fueron pensados en el siglo XIX.

En consecuencia, la pregunta relevante es: ¿Qué educación debemos realizar en el mundo contemporáneo que deviene? En el caso de la UNAE, y debido a su misión, la pregunta es: ¿qué tipo de formadores debemos preparar y para qué mundo?

Por tanto, la visión internacional propia del reconocimiento de la globalización, el dominio del inglés, el avance de las tecnologías y su incorporación en el modelo educativo, la prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza, y la apuesta por estudiantes que piensen, sean creativos e innoven, son algunas de las líneas que conforman el actual imperativo de la formación de maestros. En el caso del Ecuador, la respuesta a tal desafío lo seguimos a partir del principio del Buen Vivir definido por la Constitución del 2008. (p.2)

El Buen Vivir en Relación a la Educación en la UNAE

Ante lo exteriorizado, Álvarez F, (2015) manifiesta: Los principios del Buen Vivir en la educación, apuestan a la *comunitariedad* versus la *individualidad*. Situación que atañe a la educación tradicional que suele estar marcada por antropologías individualistas. Luego, se afirma que el individuo aprende sólo en la educación lo que puede ser evaluado con relación a un individuo anónimo, sin cultura, sin afectividad, y sin contexto.

El Buen Vivir, reconoce a la persona integrada a grupos, etnias, culturas, subjetividades que se construyen dentro de específicas relaciones emocionales, y sociedades en permanente transformación. La comunidad es recuperada en el ámbito de la educación y el aprendizaje para el Buen Vivir, en efecto; no aprendemos solos, aprendemos con otros, en contextos concretos, dentro de culturas históricas y cambiantes y en dinámicas intersubjetivas donde se constituyen las identidades. (p. 2-3)

En la actualidad la Universidad Nacional de Educación, cuenta con estudiantes de diferentes comunidades del país, matriculados en todas sus carreras respetando sus aspectos culturales, sociales y sosteniendo la pluriculturalidad en cada una de ellas. Además cuenta con estudiantes de los quintiles 1 y 2 lo que le hace más enriquecedora. Es decir, que se apuesta a una educación innovadora e inclusiva, donde el estudiante va construyendo su propio aprendizaje tomando en cuenta las condiciones objetivas del entorno sin dejar de lado los aspectos regionales, nacionales, pero también lo latinoamericano y lo global.

Álvarez F, (2015) muestra los cinco núcleos que articulan el Buen Vivir con la UNAE, se reconocen desde la excelencia, en tanto; se origina en la cultura de hacer bien, pensar bien y sentir bien. En efecto, la excelencia es una cultura por lo que se basa en diversos tipos de saberes y prácticas. El hacer bien es parte constitutiva del Buen Vivir, la búsqueda solo de resultados, la competencia, el pasar por encima o el aplastamiento de las personas, son prácticas en contra del hacer bien.

La complementariedad sobre estos hechos referente a la cooperación y las preferencias sociales, son vistos por Campos (2016), en la conformación y análisis del hacer conjunto de los equipos entre personas con los mismos intereses y grados de sensibilidad para fomentar la contribución y enriquecimiento a las tareas y procesos de intereses comunes como componentes activos que impulsan hacer bien las cosas, encontrando de esta manera la eficacia y la realización de las actividades.

En este mismo esquema de acontecimientos el hecho de pensar bien no es igual que aprender bien alguna disciplina del conocimiento, puesto que el objeto central no es sólo el aprendizaje desde la perspectiva del razonamiento sino aprender a pensar bien en los espacios formativos de la UNAE como escenario de creación para la formación de los pensadores de la educación comprometidos en el núcleo de las transformaciones sociales y la recreación continua. En esa dirección se persigue que los futuros docentes sean investigadores de los contextos donde se produce el proceso de enseñanza aprendizaje, transformadores de su realidad pero con una profunda vocación democrática.

Aquí vale la pena resaltar lo mencionado por Riso (2004), en la analogía de una persona rumiante cuando piensa de manera reiterada y obsesiva las mismas soluciones a los problemas comunes y se concentra y localiza su pensamiento en las interrogantes acerca de los por qué, los cómo y los qué de una emoción perturbadora, tratando de hallar una solución o un aplacamiento al malestar. Señala el autor citado que "las investigaciones señalan que en la mayoría de los casos el alivio esperado no se alcanza. Más aún, el pensamiento reiterativo puede

llegar a enfermar a la persona porque actúa como un círculo vicioso que recicla la preocupación" (p. 87).

En este sentido, el sentir bien es la cultura del cuidado, una educación sensible al sufrimiento, compasiva con el dolor, feliz en la celebración, solidaria en su accionar cotidiano. En este escenario, afirma Castorena (2012) que el hombre de calidad humana, realmente sabe vivir, con justicia, verdad, belleza y amor; al mismo tiempo recordando que no es la acumulación de estudio de conocimiento memorístico lo que vale la pena sino que las virtudes convertidas en acción representan la verdadera felicidad. (p. 56).

Estos acontecimientos son complementados por Toledo (2009) al dirigir los pensamientos solamente a los eventos que hacen sentirse bien. "Hay que pensar siempre con la idea de atraer pensamientos que te hagan sentir bien y los que te hagan sentir mal ignorarlos o sustituirlo por pensamientos verdaderos" (p. 93). De hecho cuando la persona está consciente que dirige su pensamiento correctamente, ello representa la clave para lograr cualquier cosa propuesta o planificada por lo que surge el autocontrol.

En este orden de ideas, los Derechos Humanos son el espacio en el cual converge el hacer bien, el pensar bien y el sentir bien, pues al mismo tiempo que relaciona políticamente los cuatro tipos de comunidades que conforman la educación universitaria, los estudiantes, los docentes/investigadores, los administrativos y las comunidades, también ofrece una nueva comprensión de la educación como un derecho humano y un bien común.

Por su parte, *la internacionalización*, en el escenario institucional de la UNAE para el Buen Vivir, se basa en la interdependencia institucional, el análisis de holograma y una nueva concepción de universidad del siglo XXI. Por ello, la *interdependencia institucional*, reconoce la complejidad de la realidad y su inter dependencia.

En este sentido, las universidades pueden contratar famosos investigadores, pueden ganar importantes premios que reconozcan su labor en diferentes ámbitos de su vida académica, sin embargo, es insoslayable que ellas hagan parte de academias, facultades y asociaciones que les rete permanentemente a crecer, a

mejorar y a cambiar, pues las universidades suelen tender a convertirse en aquella definición que le da Santos & Meneses (2014) como instituciones conservadores con ideas emancipadoras.

En tal virtud la UNAE, al ser una institución que forma docentes ha buscado profesionales que cumplan con los requerimientos del modelo pedagógico implementado, es por esto que en la actualidad cuenta con una planta docente de diferentes nacionalidades, lo que fortalece el ámbito académico en beneficio de la formación de los futuros docentes que necesita el país, de igual manera, requerimos interpretar el mundo desde la educación y con mentalidad de educadores y pedagogos.

Así, *la nueva concepción de la universidad del siglo XXI*, hace ver que los nuevos problemas han provocado que muchos Estados hayan asumido el imperativo de la creación de nuevas universidades, precisamente porque estas vienen de la alta Edad Media y no tienen la capacidad para asumir los nuevos retos.

En el mismo sentido, la investigación para el Buen Vivir puede tener tres características: la resolución de problemas, la pertinencia local y global, y la generación de conocimientos dentro de la perspectiva del bien común. La investigación basada en la resolución de problemas sitúa a la investigación en un proceso de interdisciplinariedad y colaboración interuniversitaria.

La pertinencia global y local para el Buen Vivir conduce a los proyectos de investigación a integrarse dentro de la perspectiva de un modelo de vida que no está en la competitividad y el mercado, sino en la vida colectiva, extendida y profunda y en la interrelación entre lo local y lo global. Por último, la generación de conocimientos es el sentido profundo de la investigación.

En cuanto a la innovación, se tiene su sentido en el Buen vivir como una condición indispensable de la universidad del siglo XXI, tal condición puede tener tres características: ruptura con lo existente, exigencia de sostener las finalidades de la educación mediante la creación de modelos, y avanzar como institución.

El hecho de avanzar como institución, en innovación, es lo que hace progresar la investigación y al mismo tiempo son los pedagogos los que se ubican dentro del margen de la educación para hacer posible lo imposible; como es el aprendizaje de aquellos grupos y personas que la educación ha olvidado históricamente. (p. 4-9)

Álvarez F, (2015) indica los retos de la gestión académica y administrativa para el Buen Vivir los podemos dividir en la superación de cuatro conjunciones:

- ✓ Trabajo en equipo y responsabilidad personal: El trabajo en equipo suele ser un lema cuando nos acostumbramos a los liderazgos verticales y personalistas. No obstante, la formación en la responsabilidad personal es la que garantiza el trabajo en equipo.
- ✓ Liderazgo y auto organización: Preguntar sobre lo que se debe hacer suele ser común en las instituciones más no en las organizaciones. El liderazgo es clave en la conducción de una institución, pero un liderazgo efectivo es aquel que se sostiene en las decisiones que se toman en los grupos creativos, con capacidad de reinventarse.
- ✓ Administración y el servicio de la academia: En el mundo universitario, una verdad de Perogrullo es que la academia es el centro, y la administración debe estar a su servicio. Sin embargo una de las razones para no lograrlo es que la academia se desentienda de la cosa administrativa por lo que la administración adquiere rasgos de dictadura. En consecuencia, los dos aspectos, academia y administración deben pensarse de forma simultánea, regular y complementaria.
- ✓ Eficacia y compromiso: Se puede cumplir con los horarios de trabajo, las tareas, sin que haya compromiso. Aún, se puede cumplir con lo esperado sin que sea un indicador de transformación. Sin embargo, requerimos de la eficacia y el compromiso, lo mismo que de los indicadores cuantitativos y cualitativos.

El modelo que se desarrolla en las actividades administrativas y académicas de la UNAE están visualizadas en su misión y visión siempre al servicio de la sociedad, a través de los proyectos de investigación y vinculación

con la comunidad, mediante convenios institucionales tanto nacional como internacional. (p. 10-11)

Una nueva Pedagogía para una nueva era y una nueva Sociedad

En referencia, Pérez A, (2015) exterioriza: se debe reconocer las evidencias que la educación de calidad representa un privilegio para el desarrollo del país y de la sociedad completa, en tanto se muestran indicios de solidaridad que requieren nuevas modalidades en la era digital, es así como la educación universal constituyen un potencial de desarrollo de competencias específicas de carácter tecnológico, para construir conocimientos al afrontar riesgos y circunstancias cargada de cambios, incertidumbres y situaciones globales en la gestión del conocimiento.

Sobre la base de este horizonte, el sistema educativo ecuatoriano se apega en sus realidades trascendentes hacia una revolución cultural, educativa, política y social que generan nuevas concepciones de la realidad cambiante para flexibilizar las oportunidades en la formación de ciudadanos comprometidos con los valores democráticos de una sociedad justa, crítica, emprendedora, creativa y solidaria, tal como lo menciona Larrea (2015).

De lo antes mencionado a estas proposiciones, la UNAE expande sus espacios creativos hacia nuevos modelos pedagógicos que determinen ámbitos de excelencia y calidad en la formación de los docentes en las diferentes áreas del conocimiento educativo de acuerdo con las exigencias sociales, económicas, científicas y culturales para apoyar el avance del país, situación que en Ecuador se destaca en el adelanto en la educación, el apoyo a la investigación y la superación de los modelos propios de la era industrial que de manera tradicionalista ofrecen esquemas de acción menos atractivas, por lo que hay que dejarlos atrás para buscar nuevos rumbos hacia la educación de excelencia. (McKinsey, 2012).

Al realizar un análisis del sistema educativo ecuatoriano de los años en estudio, sobre los modelos que se desarrollaban en la formación de docente estos dejan muchos espacios vacíos, especialmente en las áreas de la investigación,

vinculación con la comunidad y con el avance tecnológico y muy en espacial con el nivel académico de sus docentes. (P.15)

Fundamento Epistemológico del Modelo Pedagógico

Pérez A, (2015) menciona: la realidad del conocimiento y la gestión del nuevo modelo que revela el interés en las competencias generales y específicas en la formación de los docentes, se concreta no sólo del punto de vista de los aprendizajes sino como la finalidad que en esencia se buscan toda propuesta educativa. En este sentido, las competencias como cualidades humanas dentro de los esquemas prácticos, develan alternativas significativas que implementan la comprensión en las formas de actuar y servir a la humanidad a través de la educación. De allí que las competencias del docente, en la representatividad de sus combinaciones singulares como conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, vienen a orientar las decisiones y la gestión educativa que impacta tanto la vida personal como social y profesional en las implicaciones integrales que dominan el deseo de entender, analizar, comprender, proponer, desarrollar y evaluar los aprendizajes.

Perfil del Docente

En este eje representativo de la formación integral, holística y compleja que domina el hacer, sentir y pensar en correspondencia con las actitudes y aptitudes frente al conocimiento, el docente debe ir más allá de un mero listado de contenidos y habilidades a desarrollar en los aprendizajes y valorar el trabajo del aula, la investigación, y la extensión desde su propia práctica, como sistema innovador comprometido con el desarrollo de todos y cada uno de sus estudiantes. Cuestión que afianza su mejor desempeño ante las garantías que requieren al menos las siguientes características:

Capacidad para comprender y diagnosticar situaciones, procesos y sistemas educativos: esta competencia que integran el hacer y el sentir del docente cuando se encuentra frente al grupo de estudiantes en una edad determinada, en una

institución, en un contexto social o comunidad, debe ser capaz de diagnosticar, en equipo con los demás compañeros, el compromiso frente a la realidad que aprecia los problemas y las formas de abordarlos a través de las fortalezas y debilidades que posibilitan nuevas condiciones para su resolución.

Asimismo, destaca la capacidad del docente para diseñar, desarrollar, planificar y monitorear de manera personalizada las actividades y el desarrollo curricular adecuado. Desde esta perspectiva, la formación del docente le atribuye habilidades para manejar la tecnología y servir de encuentro a fin de desarrollar la planificación, consultar y manejar información que active la evaluación del currículo de manera personalizada. De esta forma se ha de intentar el apoyo a cada uno de los aprendices para que construya su propia competencias y cualidades humanas en el referente de las relaciones afectuosas y de equilibrio con los demás. En una forma de sensibilizar al estudiante a través de estrategias pedagógicas privilegiadas.

En el mismo orden de ideas, el docente debe tener la capacidad para diseñar y construir contextos conjuntamente con las comunidades de aprendizaje. Esta prioridad es lo que a todas luces, se valora desde las disciplinas psicológicas, sociológicas, la neurociencia y la didáctica, las cuales aportan sus análisis y teorías como subproductos aplicados a los contextos educativos y vinculados a las realidades estimulantes de los aprendizajes con conocimiento. Por lo tanto, el intercambio educativo favorece el crecimiento personal en cada una de las áreas.

Vale destacar la competencia del docente para aprehender a autorregularse y a desarrollarse profesionalmente lo largo de toda la vida. Cuestión que se corresponde con la capacidad de trabajar en grupo, y asumir el compromiso de su propio destino en el avance y desarrollo de la profesión docente. Centrada en la capacidad auto reguladora que permite afrontar las diferentes vicisitudes e incertidumbres frente a los cambios en la era digital lo cual impone la necesidad al docente de manejar los beneficios y bondades de las tecnologías de la información y comunicación.

Principios que Constituyen el Modelo Pedagógico de la UNAE

Pérez A, (2015) señala que: al resaltar los fundamentos pedagógicos involucrados como principios en los aportes de las ciencias de la educación, así como las particulares caracterizaciones y atributos que deben resaltar el perfil profesional del docente en esta nueva era digital de la sociedad ecuatoriana, el modelo pedagógico de la UNAE, atrae en este análisis dentro de los principios que así lo determinan. De esta manera las estrategias de enseñanza centrados en el aprendiz, constituyen un foco de atención permanente tanto del currículo como de las estrategias y métodos de enseñanza implementados, desde la innovación y transformación del conocimiento situado en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Es así como el aprender haciendo, fomenta las actitudes estratégicas valoradas tanto en el aula como fuera de ella, al concentrar los esfuerzos reconocibles en las potencialidades de los estudiantes para diagnosticar y reconocer la identificación de sus formas de asumir el conocimiento situado en la práctica concreta, más allá de discursos exploratorios de los cuales el docente se debe apropiar para valorar el mundo real en el cual se desenvuelve en lo histórico socio cultural.

Del mismo modo, el principio pedagógico que se apega al cumplimiento curricular, es importante para asumir la dinámica congruente con los contenidos, políticas, valores y estrategias delineadas por el ente ministerial a través de prácticas que suelen reconocer e instrumentar nuevos esquemas de vida sobre los aprendizajes alcanzados.

En el lugar de transformaciones curriculares, se tiene la organización en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos. Esta condición integral valora el trabajo educativo con base a problemas, estudio de casos o proyectos que se implica a la acción legal lenguaje del estudiante en los procesos de investigación más allá de las situaciones en el aula, ello constituye un desafío del conocimiento, la colaboración, la sensibilidad humana para buscar la solución a problemas sociales de las comunidades.

Los estudiantes de la UNAE, en parejas pedagógicos en cada uno de los ciclos de aprendizaje realizan su práctica docente en instituciones fiscales, en base de los ejes integradores y nudos problémico en cada uno de los ciclos, realizando su proyecto integrador de saberes (PIENSA), lo que le permite visualizar las acciones educativas y proponer soluciones a estas.

Para el desarrollo de las competencias en los estudiantes se valora la promoción de la didáctica invertida o *flipped classroom* como metodología que apuestan a las nuevas realidades digitales, con el uso de redes sociales, estrategias desde la virtualidad y la plataforma tecnológica que permite aprovechar al máximo los recursos para construir el conocimiento colaborativo.

Desde este mismo tópico de las competencias del docente, dominan el escenario la cooperación y el fomento del clima de confianza en el aula, dentro del sistema de cooperación, solidaridad y el encuentro con las necesidades particulares del estudiante como estrategia pedagógica privilegiada, tanto en el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales, (tal como lo señalan Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

Adicionalmente, se debe fomentar la meta cognición como competencia que promociona y estimula la reflexión sobre la propia práctica y reconocen la apropiación de recursos para la acción social y educativa como medios de desarrollo de la capacidad auto recaudadora del aprendizaje. Ello concuerda con la competencia de apostar a decisiones de acompañamiento en la evaluación formativa, situación que se asocia con la ayuda del docente en los procesos de aprendizaje, específicamente al estimular procesos de auto y coevaluación entre pares, lo que significa la implementación de procedimientos como el portafolio, la tutoría cercana, el acompañamiento pedagógico y el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje.

Frente a estos hechos, la UNAE dispone de un plan tutorial para cada uno de los estudiantes en todos sus ciclos de su carrera como estudiante y un acompañamiento tutorial para los proyectos de titulación, lo que permite un trabajo directo con los estudiantes en todos sus niveles hasta el día de su graduación.

Modelo Curricular de la UNAE

Pérez A, (2015) menciona que: al tomar en cuenta los elementos, factores y circunstancias que se concentran en los principios básicos alrededor de los cuales se torna la estructura del diseño y desarrollo concreto del currículo en la UNAE, se presenta los siguientes elementos del modelo curricular con la acción y el lenguaje que dominan los escenarios creativos y de competencias específicas en el perfil de formación del docente.

Es así como en término de relevancia considerado en el componente práctico del currículo de formación, se propone como un programa base, dentro del cual se desarrollan las prácticas educativas. A tal efecto más del 40% del currículo de formación, se implica a las actividades y procesos prácticas en todas sus manifestaciones, activadas dentro del territorio escolar y en el ejercicio de laboratorio, para estudiar las alternativas y circunstancias que connotan los problemas reales de la sociedad, de la misma forma, se destaca la teoría como herramienta para comprender, cuestionar y diseñar la práctica pedagógica, en razón de apuntalar que el 60% del programa de formación docente adquiere importancia como espacio de construcción, reflexión, discusión y comunicación sobre las actividades y procesos educativos, antes, durante y después de la participación de los grupos de trabajo.

De acuerdo a lo planteado en la UNAE, se desarrolla su malla curricular en los procesos de teoría práctica y práctica teoría, lo que permite a los estudiantes comprender esta interrelación en cada una de las asignaturas y su ejecución en las instituciones educativas.

Vale decir, que estos procesos son apoyados por el sistema de gestión académica (SGA) como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión cooperativa de contenido de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención, el modelo pedagógico de la UNAE se respalda en los valores de solidaridad, cooperación y ayuda mutua en la generación de las estrategias que se desarrollan en el programa de formación del docente, al hacer uso de los beneficios y bondades de las plataformas virtuales en esta era digital, situación

que atraen la innovación para la construcción del conocimiento de acuerdo con los objetivos que plantea la UNAE en el eje de desarrollo de las universidades ecuatorianas.

En este orden de ideas, los docentes han de formarse en la línea de investigación correspondiente para desarrollar situaciones de aprendizaje en sus propias áreas de interés e identificar las necesidades y recursos implícitos y explícitos dentro de sus competencias para la reflexión desde el lenguaje y la acción, cuestión que avizoran el camino continuo, recurrente y emergente que solidifica los hábitos del descubrimiento y la aplicación de las teorías pedagógicas en el escenario real de la práctica investigativa.

Desde este planteamiento, la práctica representa un eje nuclear de la carrera profesional del docente y su perfil de avance como componente involucrado en el plan de estudio, por tanto ha de ser el núcleo de las transformaciones en el escenario o de la calidad y excelencia que se le atribuye a la satisfacción de competencias profesionales necesarias en la era de la innovación y la digitalización.

Por tanto, la formación del profesional de la educación, desde su dinámica de experiencias cotidianas y los comportamientos que desarrollan en las instituciones, están sustentadas con base a las competencias profesionales y pedagógicas que lo caracterizan como el actor de los cambios, debido a el carácter potencial enriquecido de los procesos de interacción y la combinación de teoría y práctica, sus actitudes y valores que permiten transformar los escenarios con su identidad y vocación, tal como lo señalan (Korthagen y Vasalos, 2005; Schón, 1987; Korthagen, 2001; Elliott, 2012; Pérez Gómez, ob. cit).

Queda entendido que el currículo de la UNAE, es sensible a cambios, modificaciones y añade valor al itinerario de experiencias formativas dentro de un cúmulo de conocimientos, recursos y actividades que exploran los docentes en el desarrollo profesional. (p. 16-20)

Según Didriksson A, (2015) indica: que el rol que desempeñan las instituciones de educación superior en el núcleo de las transformaciones, los espacios de creación y generación de conocimientos socialmente pertinentes, es

un aval representativo para asumir el compromiso y la responsabilidad social para la formación de las futuras generaciones. Por ello, es necesario sensibilizar la innovación, integración de saberes y conformación de plataformas ampliadas de aprendizajes sustentables que se adquieran dentro de la pluralidad del saber universal para coadyuvar al interés común sustentable de un mejor futuro.

En estas líneas estratégicas, se ha de mantener el refuerzo de los ciudadanos que se incorporan a la dinámica sostenible y crítica que actualmente se vive, tanto en la Universidad como en la sociedad, para poder generar proyectos integrales que se ajusten a la inserción crítica de los problemas locales y globales.

Los estudiantes de la UNAE durante el proceso de la práctica preprofesional desarrollan proyectos de innovación para ser expuestos en las jornadas que se ejecutan anualmente en la universidad. Además se debe de indicar que existen buenas prácticas docentes en las instituciones educativas que son compartidas por los tutores profesionales en este tipo de evento. (p. 23-28)

Quinn H, (2015) manifiesta que: la visión y desafíos de la educación superior impactan en el hacer de la UNAE, desde su creación se consolida en cuanto a los principios, valores, estrategias, políticas, visión y misión. Para el estudio de formación de docentes en los distintos programas de pregrado y posgrado, ofrece la oportunidad de generación de conocimientos y oportunidades a través de la capacitación en investigación, desde la apropiación profesional de la enseñanza en todos los niveles educativos de la República del Ecuador; así también, la misión internacional va de la mano con esta perspectiva contributiva en el contexto de América Latina.

Sobre esta misma condición, Mupa (2014) plantea la exploración de liderazgos que puedan encontrar esos cambios innovadores en la educación superior para potenciar las fuerzas de la participación, en la búsqueda de soluciones a diferentes problemas sociales.

Esta perspectiva para asumir los retos que depara el futuro como propósito fundamental de la UNAE, se mantiene en el ideal del liderazgo de su gestión para desarrollar los objetivos de largo alcance que su intención de manera progresiva de acuerdo con las necesidades. Es por ello que el desenvolvimiento en estos

programas, reviste la priorización secuencial atender el inicio desde lo micro hacia los macro, al considerar los actuales planes estratégicos de crecimiento y avance.

En palabras de Ryan & Tilbury (2013) uno de los aspectos a atender con prioridad tiene que ver con el desafío de los avances en tecnología de a información y comunicación, que han descubierto un potencial significativo para abrir el proceso de aprendizaje, ampliar el acceso y mejorar la inclusividad, con organizaciones universitarias que ofrecen espacios abiertos al conocimiento, la innovación y flexibilidad de estos escenarios para activa la formación del perfil del docente en experiencia del aula y en entornos virtuales de aprendizaje.

Por lo tanto, los programas actuales desarrollados para la visión de cambio de la pedagogía, se mantiene en la discusión de sus bondades con el objetivo esencial de la supervivencia institucional para llevar a cabo los objetivos que tiene el país en el eje representativo de la América Latina y el mundo. De acuerdo con Barrón (2013) la innovación ha sido el elemento central de las reformas educativas en la última década, apoyándose en la flexibilización del currículo, competencias incorporando la vinculación social y productiva desde el constructivismo para considerar el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza por casos, en contextos reales o situados. "El avance de estos planteamientos curriculares flexibles y dinámico desde la percepción los académicos y estudiantes, se muestra favorable vincular el que caracterizan el proceso de evaluación, los apoyos institucionales y la vinculación con el campo profesional" (p. 91).

Es preciso señalar que la innovación mejora la calidad educativa, pues implica a todos los actores del proceso educativo y que sirve de apoyo en las tareas diarias en su actividad microcurricular docente en el aula, además se trata de producir y provocar cambios en las practica educativas vigentes, modificando concepciones y actitudes, mejorando y transformando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Álvarez F (2018) en referencia a los desafíos de innovación pedagógica en la Educación Superior, ante la pregunta sobre: *para qué la innovación pedagógica*? se ha de tener en cuenta que el sentido innovador tiene muchos

significados que son asimilados en el eje nuclear del desarrollo curricular para la transformación. Sin embargo etimológicamente, se refiere a hechos nuevos, en ámbitos, que devienen en la realidad por primera vez. Es por ello que la congruencia de esta terminología se fundamenta en la novedad para no confundir con la moda, que viene y se va, lo que significa que desaparece con la misma velocidad con la cual irrumpe en los diferentes estratos sociales e institucionales.

Desde esta perspectiva la condición representativa de este fenómeno viene al connotar la transformación de los escenarios, las misiones, maneras de hacer, pensar y sentir las emociones y prácticas pedagógicas en cuanto a los hechos que están cambiando y requieren esa modificación para hacer más fácil los caminos ya trazados. No obstante, la innovación compromete a modificar el ambiente, pero de una manera organizada que apuntan a dar respuestas diferentes radicalmente mejores ante la consideración de los retos que se vienen desarrollando y experimentando en la realidad institucional.

Dada esta exposición el hecho de innovar el sistema educativo, se vincula a los cambios en los fundamentos pedagógicos que se han de comprender como ámbito de construcción del conocimiento educativo desarrollado en las didácticas, las estrategias y los aprendizajes desplegados en un ámbito instrumental lo cual exige interrogarse acerca de los elementos, factores y condiciones necesarias de transformar desde la pedagogía.

Aunque las tecnologías no pueden ser confundidas exclusivamente con el efecto innovador y menos aún, en educación superior, no es otra que su irrupción y asimilación en los hechos educativos ofrece beneficios de interés para aprovechar estos nuevos esquemas en las formas de hacer que posibilitan además, democratizar el hecho pedagógico al presentar los esquemas y portafolios para la transformación vivencial en el aula, con eventos implicados en la inteligencia artificial, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, para identificar alguno de estos recursos innovadores.

La situación innovadora de la Universidad Nacional de Educación en la zona 6 en la cual se encuentra la provincia del Cañar como eje de cambios, es el espacio diferente para adquirir nuevas habilidades y destrezas y convertirlas en

competencias profesionales en la formación de docentes, hecho importante y profundo de las transformaciones dentro de las instituciones educativas que apoyan el modelo pedagógico e innovador de la UNAE.

En este sentido, Gómez Catalán, Cáceres Reche., Delgado Algarra & López-Meneses (2019), destaca la aportación desde la educación social a la agenda 2030, en términos de la declaración de los derechos humanos, en tanto todos los estados han firmado la resolución donde se comprometen a contribuir y a movilizar a sus instituciones públicas, privadas, ciudadanía, hacia el cumplimiento contemplado en dicha agenda para alcanzar la vanguardia en la emancipación popular, donde la educación superior en la que debe catalizar como proponer, persuadir la necesidad estos cambios radicales y urgentes en las comunidades científicas, académicas, artísticas, intelectuales y en suma a los espectadores impasibles de lo que acontece como protagonista de transformaciones.

En esta perspectiva la innovación, no es un credo propio de la Universidad sino que se experimenta de acuerdo a las necesidades y exigencias de la sociedad democrática, cuyo eje de educación superior implementa valores institucionales y formas de percibir la realidad históricamente más elitista.

De hecho, los nueve desafíos pedagógicos planteados para la innovación educativa de este ámbito constructivos del conocimiento profundo tienen que ver con la innovación de la enseñanza al hablar de los aprendizajes, la innovación que comprende el hacer del profesor sábelo todo al profesor tutor, la innovación que adquiere importancia desde los conocimientos transmitidos a las competencias y habilidades construidas, la innovación que implica nuevas relaciones entre la teoría y la práctica, la innovación asociada a la pertinencia de los aprendizajes en los estudiantes del siglo XX a los estudiantes del siglo XXI.

Así también, se ha de considerar la innovación desde la epistemología cartesiana hacia las nuevas epistemologías emergentes y finalmente, la innovación que comprende la esencialidad hacia el desafío de las tecnologías. (p.11-52)

A continuación se presenta el cuadro 14, acerca de los elementos considerados en la innovación, respecto al modelo educativo.

Cuadro 14
Elementos Considerados en la Innovación del Modelo Educativo

Atributos de las innovaciones	Estrategia de formación y liderazgo
Ventaja relativa	Tratar de demostrar que el aprendizaje enriquecido por medio de las Tics es más efectivo que los enfoques tradicionales, abarcando la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Es importante y útil familiarizar a los docentes con las investigaciones realizadas sobre la naturaleza de los cambios.
Grado de compatibilidad	Tratar de demostrar que el uso de las Tics no se opone a los puntos de vista, los valores por los enfoques educativos de actualidad. Ninguna tecnología es culturalmente neutra y, por lo tanto, es importante manejar este atributo en forma abierta y honesta.
Complejidad	Tratar de demostrar que las Tics son relativamente sencillas de implementar en la enseñanza. Esto implica que los de líderes del proceso formativo o sea conocimientos y competencias específicas acerca de las tic y faciliten el apoyo en estos escenarios de aprendizajes.
Posibilidad de ser probado empíricamente	Dar a los educadores la oportunidad de probar las tic en entornos amenazantes, se necesita tiempo, y nuevamente, apoyo técnico, tecnológico y de capacidades, habilidades y destrezas para manejar los equipos correspondientes.
Observación	Dar a los educadores la oportunidad de observar el uso de las Tics aplicadas con éxito la enseñanza. Es útil que puedan hacer manifestaciones concretas sobre su propia práctica para el sistema de mejoras empleando las tecnologías en entornos educativos reales.

Fuente: Ellsworth (2000); UNESCO (2004)

La singularidad de los hechos, situaciones de aprendizaje y formación en el ámbito innovador del uso efectivo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el desarrollo de los objetivos educacionales, es visto a través de los atributos que se reconocen de las innovaciones desde esta perspectiva así como las estrategias de formación y liderazgo requeridas en la realidad del hecho pedagógico. Tal como se observa en el cuadro 14, los atributos identificados se deben observar de manera integral, como ventaja relativa, grado de compatibilidad, complejidad, posibilidad de ser probado empíricamente.

De acuerdo con Díaz Barriga (2010) este conjunto de innovaciones curriculares fundamentadas en la tecnología de la información y comunicación, emergen para concretar esquemas y estrategias implicados en los modelos educativos, dentro de lo cual el docente se enfrenta a estos nuevos retos en el desarrollo curricular y la enseñanza para poder avanzar en las nuevas prácticas educativas dentro de condiciones asociadas a los cambios reales consolidados en las distintas propuestas y análisis educativos.

Ahora bien, el replanteamiento de la innovación educativa de la educación superior constituye uno de los elementos clave para el desarrollo de la nación en el marco de la conectividad con las nuevas tecnologías que recoge el todo un sistema de competencias específicas para su manejo y aplicabilidad en la práctica docente dado el ejercicio de las transformaciones necesarias de las experiencias renovadas en las distintas áreas del conocimiento con la participación de los actores del hecho pedagógico, dada las iniciativas que apuntan al desarrollo de los proyectos y la permanente supervisión y apoyo en la gestión educativa.

De allí que la participación e innovación en la educación superior, en reflejada según los pensamientos de Hallú (2007) ante la idea de la formulación de un proyecto de modernización del Estado y programa nacional de voluntariado universitario, concede importancia en el marco de las responsabilidades sociales de la Universidad a la investigación para conformar auténticas experiencias en la creación del conocimiento ante la demanda de soluciones a los problemas concretos de la realidad de los grupos, dentro de nuevos enfoques sistematizados y potenciados con la experiencia pedagógica. Cuestión que permite reconocer el desafío de la Universidad del siglo XXI frente a los cambios de paradigma del conocimiento, la transformación organizacional y los nuevos modelos educativos y científicos para vincular el mundo social y académico de manera exitosa. A continuación el gráfico 9.

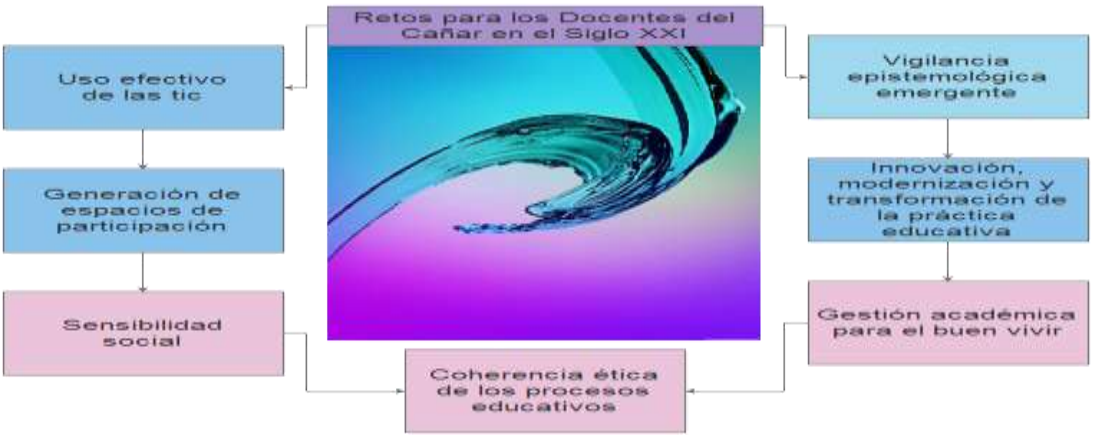


Gráfico 9. Retos para el Docente del Cañar en el Siglo XXI
Fuente: Elaboración propia, 2019

En el gráfico 9 se puede observar como aspecto de interés en lo que se refiere a los retos de los docentes del Cañar en el Siglo XXI, los aspectos que acompañan su hacer competitivo desde el punto de vista de la utilización de las TIC a los efectos de ofrecer espacios de información y comunicación con los estudiantes y crear estrategias vinculadas a la tecnología y redes sociales implicadas en esta era digital del conocimiento.

De esta manera, se comparten los razonamientos de Valdivieso Guerrero (2010) al realizar un estudios en el mismo campo de las TIC en Ecuador, donde pudo identificar el nivel de conocimientos en este referente tecnológico para el diseño de una acción formativa digitalizada, a través de lo cual determinó limitadas consideraciones curriculares en el accionar de los docentes para el desarrollo del procesos enseñanza-aprendizaje debido, entre otros eventos, la falta de los recursos tecnológicos disponibles.

En consecuencia, se piensa que ello constituye un reto necesario de enfrentar en el ejercicio de la praxis docentes para poder activar la modernización y los ajustes que se exigen en una sociedad globalizada que debe estar al frente de la implementación efectiva de las TIC, toda vez, que esta perspectiva se señala en los planes estratégicos del Estado, como de alta prioridad en materia educativa. Esfuerzos que deben ir a la par de la formación del docente para que esté capacitado y sensibilizado a los nuevos requerimientos educacionales de carácter tecnológico.

Igualmente, el gráfico 9, destaca en la misma línea de atención, los aspectos que se refieren a generación de espacios de participación, esto puesto que se suele indicar a través de los lineamientos ministeriales, todo un eje nuclear alrededor de las situaciones que buscan el apoyo educativo de todos los actores de hecho pedagógico para cumplir los objetivos planificados por la institución, sin embargo, poco se ofrece de parte de esta para desplegar e identificar los espacios de encuentros que den su mayor aporte a la concreción de hechos educacionales, limitándose en todo caso, a reuniones esporádicas para informar sobre disciplinas de los estudiantes, situaciones sobre el avance académicos de los mismos, elegir

las directivas de padres, eventos de cooperación aisladas, que no permanecen como parte de la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Valderrama Hernández (2013) los espacios de participación constituyen escenarios propios del desarrollo de la pedagogía, por lo tanto; necesitan abordarse desde el apoyo institucional a través del diálogo, priorizando los espacios públicos en experiencias que superen la contradicción paradójica entre el referente de acción educativa favorable para la infancia y juventud y las prácticas efectivas de respeto, sensibilidad social y reconocimiento del otro en todas las dimensiones del ser humano. Cuestión con la cual, se está de acuerdo, debido a la importancia que se le concede a la facilitación de canales, estrategias y metodologías de la acción docente que permitan potenciar la autonomía y el bienestar.

Por su parte, esta situación está muy relacionada con lo que muestra el gráfico 9, en cuanto a la sensibilidad social, como uno de los retos a los cuales se enfrenta el docente en su cotidianidad de haceres, ante lo cual Blanco Valbuena (2016), hace referencia a una de las misiones retadoras del docente al identificar las fuerzas cognitivas y trascendentes para poder formar ciudadanos-profesionales del siglo XXI dotados de sensibilidad social y con valoración hacia sus semejantes en una sociedad diversa que apuesta por nuevas realidades significadas a través de los fundamentos pedagógicos que se suscriben a los avatares del cambio de cara a la inconformidad y baja motivación que a veces caracteriza la acción del maestro.

En el mismo orden de ideas, atrae la singularidad de eventos que se visualizan en el gráfico 9, en los aspectos que encierra la coherencia ética de los procesos educativos. A tal efecto, reviste interés para la sociedad contemporánea orientada hacia la competitividad, la tecnología y la multiculturalidad, abrir los campos formativos solidificados en el comportamiento ético de todos y cada uno de sus ciudadanos y profesionales que intervengan en la sociedad activa, innovadora y responsable. Por lo tanto, se demanda a la educación sus precisiones y finalidades ajustadas al entrenamiento formativo desde la ética, además de un conjunto de competencias sensibles que permitan actuar eficiente y coherentemente en el marco de la moral y las buenas costumbres.

Según Hernández (2010) las reflexiones sobre la educación y la ética tienen sus puntos de encuentros en la formación del docente para que sus actuaciones y competencias se registren desde el avance del pensamiento razonado, equilibrado y moralmente ajustado a los supuestos y fines pedagógicos que engrandecen su labor en la armonía deseada con los otros con base al desarrollo de los objetivos educacionales. Situación que pudiera entenderse desde el punto de vista de una crítica constructiva en los aspectos que atañen a la educación y formación del individuo en el marco de los valores humanos propios y en los demás.

Por ello, se está de acuerdo con tales planteamientos desde la mirara ética donde confluye el accionar cotidiano del docente con los demás que se encuentran en su entorno. En ello está dado el gran conocimiento y la sabiduría del maestro, puesta en práctica de nuevas actitudes y convicciones, cuyos efectos se evidencian en la humanización de los individuos, del personal y de los grupos sociales que rodean las instituciones educativas al facilitar y comprender los mismos escenarios de movimientos que se suscitan en la cotidianidad de los estudiantes.

Esa coherencia ética deviene de la gestión académica para el buen vivir, que en la perspectiva del Ecuador, reviste importancia según se han venido trabajando en ese fortalecimiento hacia la calidad educativa, que en este caso apunta a la formación profesional del docente desde la universidad en la mirada proyectiva de mejores situaciones pedagógicas de calidad con profesionales capaces de desarrollar cambios acorde con en los ámbitos que les competen transformar como actores del cambio, en el marco ético de los acontecimientos que así lo determinen. Tal como señala Tobar Farías (2008) los avances tecnológicos se han de reforzar y apoyar desde el Estado, de manera reflexiva y creativa, para aportar al encuentro con docentes aptos para responder a los problemas socio-productivos, socio-económicos y con los conocimientos necesarios para beneficios de todos los ecuatorianos poniendo en práctica los valores éticos, morales, sociales y culturales.

Asimismo, el gráfico 9, atrae hacia esta condición gestionaría académica para el buen vivir, el hecho de la innovación, modernización y transformación de la práctica educativa. Ello, en el ámbito de las situaciones que atañen a la

educación y sus manifestaciones culturales en la sociedad de la información en función de la gestión reconocimiento como experiencia innovadora de apropiación y fortalecimiento institucional direccionada a satisfacer las aspiraciones y necesidades comunes frente a los retos de la digitalización de los procesos.

Tal como lo señala Cortés (2018) es la realidad transformativa y de modernización institucional es coherente con los actuales requerimientos que definen las competencias y el perfil idóneo del docente en lo relativo a la adquisición, renovación, ampliación y potencial de sus actividades. Situación que se comparte en este estudio ante la posibilidad de mayor movilización de la información y reproducción de un ordenamiento institucional que sume sus bondades tecnológicas al poner en práctica este tipo de estrategias creativas de acceso, difusión e innovación académica.

En este mismo eje de innovaciones y planteamiento de retos para el docente del Cañar, se apuesta a la construcción y desarrollo epistemológico emergente de la práctica educativa, en el sentido que favorece las investigaciones en este campo para enfocarse en el núcleo del mejoramiento profesional que favorece las competencias pedagógicas, en la capacidad de poder enfocarse a los objetivos institucionales y asumir al mismo tiempo el lenguaje y la acción social que se corresponde en la formulación de los proyectos académicos.

Tal como lo explica Gollás Núñez (2018) se trata de prácticas sociales que caracterizan la conveniencia y convivencia en un mundo de retos de carácter personal y profesional del docente para apostar a los nuevos conocimientos enfocados en la reflexión permanente y búsqueda de respuestas a las inquietudes suscitadas ante las múltiples posibilidades que acompañan su esencia educativa revisada, con mayor claridad y precisión de los objetivos, árbitros del conocimiento, sociológico, psicológico, político y social, que abre paso a los múltiples caminos conducentes a la elección y racionalización de los medios apropiados para tomar decisiones con énfasis en la vigilancia epistemológica correspondiente.

En concreto, todos estos elementos integrados al desarrollo pedagógico emergente para la formación y capacitación en los distintos campos del

conocimiento disciplinar educativo, relacionados con la práctica del docente cobran relevancia al apreciar los propósitos de la investigación científica en la educación superior, dada la especificidad de la didáctica de la investigación propiamente dicha, en tanto se entrenan los docentes en la generación de los cambios dentro de la innovación de adquisición de competencias que puedan caracterizar las mejores prácticas académicas, críticas y reflexivas.

Operacionalización de las Variables

La operacionalización de las variables, consiste en un proceso lógico de estructurar los objetivos de la investigación, con la finalidad de desarrollar desde la perspectiva del enfoque cuantitativo crítico analítico de la recogida de la información. En ese sentido:

> La variable siguiendo a Hernández (2006), se corresponde con un aspecto que puede asumir distintos valores. La o las variables se desprenden de los objetivos de la investigación, en tanto que, a su vez, éstos reflejan los fenómenos o realidades que se pretenden medir. Este apartado consiste en especificar qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable. Una variable es "una propiedad que puede variar y cuyas variaciones susceptibles de medirse u observarse" (p.143).

Este procedimiento debe ser riguroso por cuanto se precisan los aspectos y elementos que se quieren conocer, cuantificar y registrar con el fin de llegar a una conclusión. A continuación se muestra la tabla de operacionalización, estableciendo sus objetivos, variables, definición conceptual, indicadores, ítems, técnicas, instrumento y fuente, a partir del siguiente objetivo general: Analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero de la provincia del Cañar República del Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2000-2010.

Cuadro 15
Operacionalización de la Variable

OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	DEFINICION CONCEPTUAL	INDICADORES	ITEMS A	ITEMS B	TÉCNICA A	TÉCNICA B	INSTRUMENTO A	INSTRUMENTO B	FUENTE A	FUENTE B
Examinar los fundamentos pedagógicos que se implementaron en el Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero" para la formación docente, caracterización, competencia y objetivos de los programas de estudio en la República del Ecuador, provincia del Cañar	Fundamentos pedagógicos en la formación docente	Fundamento pedagógico	El fundamento pedagógico está basado en los modelos educativos que consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías **y** enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios **y** en la sistematización del proceso de enseñanza **y** aprendizaje	Fundamentos: Filosóficos – epistemológicos. Sociológicos. Psicológicos. Enfoque Cognitivo Enfoque socio - histórico cultural. Pedagógicos:La pedagogía constructiva. La pedagogía por procesos. La pedagogía crítica. La pedagogía conceptual. Principios para el modelo interdisciplinar en el ISPED.	1 2 3 4 5 6 7 8 9-10	1 2 3 4	Encuesta	Entrevista	Cuestionario	Guión de entrevista	Egresados ISPED Luis Cordero	Rectores del ISPED, Director de Práctica y Docentes

Fuente: Elaboración propia, 2019

Cuadro 15 (cont.)

Determinar las competencias desarrolladas por los egresados del ISPED Luis Cordero en el periodo comprendido entre el 2000 al 2010, en su desempeño profesional y su vinculación con los procesos pedagógicos impartidos en los procesos de formación escolarizada	Desempeño profesional	Ejercicio laboral	Es el rendimiento y la actuación que manifiesta el trabajador al efectuar las funciones y tareas principales que exige su cargo en el contexto específico de actuación, lo que le permite demostrar su idoneidad.	Competencias pedagógicas. Competencias institucionales. Competencias productivas. Competencias profesionales. Diseño curricular por competencias Fundamentos psicopedagógicos Práctica profesional Diseño curricular Métodos, técnicas y recursos Solución de problemas Planificación Políticas nacionales Curriculo nacional	11, 12 13 14 15 16-17- 18-19 20- 21 22-23 24-25 26-27 28-29 30-31-32	1 2 3 4	Encuesta	Entrevista	Cuestionario	Guión de entrevista	Egresados ISPED Luis Cordero	Rectores ISPED, Director de Práctica y Docentes
Sistematizar las perspectivas de desarrollo de la formación docente de los egresados del Instituto Superior Pedagogico Luis Cordero ante los retos educativos del siglo XXI.	Formación docente por competencias	Perspectivas y competencias	Competencia es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.	Formación profesional. Gestión académica, social económica, política y cultural. Visión de futuro. La construcción de la identidad del docente en el siglo XXI	33-34 35-36 37-38 39-40 41 -42	1 2	Encuesta	Entrevista	Cuestionario	Guión de entrevista	Egresados ISPED Luis Cordero	Rectores ISPED Director de Práctica y Docentes

CAPÍTULO III

RUTA DE SISTEMATIZACIÓN METODOLÓGICA

Naturaleza de la Investigación

En este apartado se aborda el proceso metodológico que se enmarca en el ámbito de las Ciencias Sociales. Esta investigación, donde prevalecio el tipo de campo, se desarrolló en el marco del análisis cuantitativo, crítico-analítico y se sustenta en una perspectiva epistemológica en el paradigma positivista. En esa orientación, el desarrollo del presente estudio requiere de un enfoque epistemológico que establezca la relación del conocimiento y la forma de abordarlo, por tanto, la metodología se enuncia como un modo de estructurar la investigación.

Es así como el paradigma se define como un conjunto de premisas teóricas y metodológicas que determinan la investigación científica. En relación a lo anterior plantea, Kuhn (1971), que los paradigmas son: "Realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". (p.13). Es decir, el paradigma representa el modelo a seguir para resolver situaciones o problemas determinados. Consecuentemente con lo mencionado anteriormente, Hurtado y Toro (2007) señalan lo siguiente:

> El paradigma positivista o cuantitativo hace énfasis en la objetividad, orientada hacia los resultados, donde el investigador busca descubrir y verificar las relaciones entre conceptos a partir de un esquema teórico previo. El investigador debe desprenderse de los prejuicios y las presuposiciones, separar la ciencia de la ideología, para avanzar hacia la búsqueda de la objetividad que solo podría lograrse mediante la verificación en la experiencia y la observación científica de los hechos. (p.102)

El positivismo entonces, es una corriente del pensamiento que se caracteriza por verificar los hechos para generar resultados objetivos. Sobre esta base la presente investigación se enmarcó dentro del paradigma positivista con enfoque cuantitativo. Puesto que se fundamentó en criterios y datos cuantitativos, con la utilización de la estadística descriptiva, desde la cual se analizaron los datos obtenidos mediante el uso de técnicas como la observación, revisión documental, entrevistas a autoridades y docentes y un cuestionario administrado a una muestra de egresados que se formaron en el ISPED Luis Cordero, con la finalidad de analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados de dicha institución, ubicada en la Provincia del Cañar, República del Ecuador en el periodo comprendido entre el 2000-2010.

Desde esta perspectiva, se direcciona el desarrollo de la investigación para dar respuesta a la problemática planteada en correspondencia con el título, interrogantes y objetivos del presente estudio. Con relación a la pertinencia del paradigma utilizado, Pérez (2006) manifiesta la importancia y vigencia de la utilidad del paradigma positivista al señalar que:

> El paradigma positivista, desde sus primeras formulaciones como empirismo lógico hasta sus últimas manifestaciones como el refutacionismo de Popper, o el post-positivismo actual, puede considerarse el paradigma reinante en la investigación en ciencias sociales durante los dos últimos siglos. Ha constituido la matriz conceptual en la que hemos sido formados directa o indirectamente los aprendices de científicos de las últimas generaciones porque se ha considerado hasta nuestros días el único marco riguroso de racionalidad científica. (p.4)

Estos planteamientos representativos ofrecidos en el positivismo, se destacan desde Descartes hasta Popper y Bunge con la filosofía de la ciencia y sus repercusiones en la teoría y práctica de las diferentes disciplinas en ciencias naturales y en ciencias sociales ha elaborado sus desarrollos epistemológicos y metodológicos bajo la primacía incuestionable del paradigma positivista. Ante lo expuesto, la presente tesis doctoral, permite hacer una reflexión sobre el conocimiento científico y repensar en el marco de la teoría-práctica de la formación docente y su experiencia en la provincia del Cañar-Ecuador, vista como

un proceso de índole social y a la vez particular, apreciando nuevos desafíos de investigación en el campo de la formación docente en el país, desarrollado el estudio bajo la premisa del paradigma positivista con enfoque cuantitativo.

Por ello, el objeto de estudio se configura desde un conjunto integrador de saberes teóricos - prácticos dentro de la articulación del contexto de la fundamentación pedagógica de la formación docente y el contexto del desempeño docente en relación a la situación política, educativa, socioeconómica y cultural en la República del Ecuador. En esa dirección, el paradigma configura las diversas maneras de acceder al conocimiento científico, constituyéndose en una guía de referencia rigurosa que orienta las actividades y metodologías de investigación. La riqueza de la información que se recogió, se expresó en gráficos, cuadros que fueron analizados mediante inferencias critico - analítica que explican con rigurosidad científica, lo que piensan los egresados sobre su práctica y fundamentos pedagógicos así, las competencias adquiridas en su proceso formativo y como la desarrollan en su ámbito profesional. En cuanto al método de análisis Bunge (2013) expresa que:

> La inducción, la generalización y la ejemplificación estadísticas, así como el modus ponens y el modus ollens débiles y la reducción, fuertes o débiles, pueden ser arbitrarios o controlados. El control estadístico de una inferencia plausible consiste en construir deliberadamente una muestra al azar y representativa- por ejemplo, de datos- y en estimar la evidencia representada por esa muestra. La estadística matemática suministra criterios más o menos fundados de representatividad de las muestras y de la fiabilidad de las inferencias. En particular, la estadística se ocupa de cuantificar el riesgo asumido al obtener "conclusiones" partiendo de datos empíricos y sin teoría, o sea, en el estadio proto-científico. (p.716)

Al connotar las condiciones mencionadas y sus caracterizaciones asociadas a las inferencias y hallazgos que surgieron del análisis e interpretación de los datos recabados, tanto en el cuestionario aplicado como en la entrevista semiestructurada, se identificaron los eventos de interés que dominaron los escenarios formativos del docente en el ISPED Luis Cordero, en concordancia con el contexto real de los acontecimientos que avanzaron en los procesos investigativos de carácter educativo, puesto que se asumieron las mediciones con

sustento a la aplicación de la estadística descriptiva, la inducción y deducción con sentido analítico, son plasmados en el informe final de la investigación, con el fin de presentar datos confiables.

Diseño y Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarca en una investigación donde prevaleció el tipo de campo, por cuanto se estudian los fenómenos sociales en su ambiente natural (Sierra Bravo, 1997). Se llama también investigación sobre el terreno. Es importante señalar que en las Ciencias Sociales y particularmente, en la educación, realizar este tipo de investigación, se resalta en los términos que añaden valor al buscar los datos en la realidad social, lo cual sigue siendo su objeto natural de estudio: el hombre y sus acciones, por lo que es pertinente y justificable, al "abocarse a estudiar estos fenómenos en la realidad misma donde se producen". Es también llamado en algunos manuales de metodología como "diseño metodológico", "metódica de trabajo" o simplemente, "metodología". Todos estos títulos, hacen referencia al lugar del proyecto destinado para suministrar información sobre la manera como se va a realizar la investigación. (Ramírez, 2010, p.47).

En efecto, en este estudio fue necesario el apoyo documental, para examinar los referentes históricos, fundamentos pedagógicos y competencias desarrolladas en el Instituto Pedagógico Luis Cordero, en el periodo comprendido entre el 2000 y el 2010, por cuanto el investigador analizó elementos relacionados con acontecimientos pasados. Al respecto, indica Sabino (2014) en los diseños de campo los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho que son datos reales, de primera mano, originales, producto de la investigación en curso, sin intermediación de ninguna naturaleza.

En ese sentido, se aplicó un cuestionario a los noventa y seis (96) sujetos de la muestra en las diferentes escuelas del Distrito Escolar Azogues, donde los docentes egresados del ISPED Luis Cordero prestan sus servicios, e igualmente

una entrevista semi-estructurada a las Autoridades y Docentes del Instituto en referencia, sin ningún tipo de manipulación de los datos suministrados por los informantes.

En esa dirección, es preciso acotar que los diseños de campo no se basan exclusivamente en datos primarios, siempre será necesario ubicar e integrar el problema y resultados dentro de un conjunto de ideas más amplias (marco teórico o referencial), para cuya elaboración se realizaron consultas, estudios documentales y bibliográficos con la finalidad de caracterizar los fundamentos pedagógicos de la formación docente y examinar las competencias, objetivos, malla curricular y plan de estudios que tenían que ver con el periodo de formación de los docentes egresados del ISPED Luis Cordero.

Para ello, se hizo necesario visitar la Secretaría de los Institutos tecnológicos, lugar donde reposan los archivos inactivos del ISPED Luis Cordero para investigar la base histórica documental, así como datos de los egresados del periodo en estudio. Además, se solicitó a la Dirección Distrital de Azogues, que a través del Departamento de Talento Humano y con el apoyo de la plataforma tecnológica del Ministerio de Educación y Cultura, proceder a ubicar la población de los 348 egresados del Instituto objeto de estudio, provincia, Cantón y escuela donde se encuentran prestando sus servicios.

Nivel de Investigación

El nivel de estudio s descriptivo por cuanto permite describir la realidad del docente egresado del ISPED Luis Cordero y su accionar en su labor profesional. Esto fue posible a través de la indagación descriptiva; para lo cual Sabino (ob. cit) indica que las investigaciones descriptivas, definen su preocupación primordial radica en describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. “Las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos de estudio, proporcionando de este modo información sistemática y comparable con la de otras fuentes” (p. 34)

En correspondencia al criterio se concibe a la investigación descriptiva como un eje fundamental para la descripción del proceso desde su apertura hasta el cierre del mismo. Además de proporcionar información detallada del objeto de estudio para respaldar de forma rigurosa el procedimiento de investigación desarrollado. Con relación a lo anterior pertinente citar a Arias (2016) quién señala: qué las investigaciones descriptivas "miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación" (p. 16).

En cuanto a los objetivos de investigación se encuentran en correspondencia con los fundamentos pedagógicos, la formación docente de la República del Ecuador; implementados para la formación docente del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero de la provincia del Cañar en el período comprendido entre el 2000-2010, se determina cuáles son las competencias que desarrollaban para su desempeño profesional y su vinculación con los procesos pedagógicos escolarizados. De esta manera se sistematizó los aportes teóricos ante las perspectivas y retos de la educación en la provincia del Cañar y del país, tomando como referencia las experiencias de la institución objeto de estudio. Allí se argumenta con los requerimientos señalados por Hernández, Fernández y Baptista (2006) al indicar que:

> Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas. (p. 123)

La investigación como bien se señala anteriormente, se sustentó en un apoyo documental sobre los fundamentos teóricos-prácticos de la lógica de construcción del plan metodológico, al tomar en consideración cada uno de los elementos que dieron aporte a esta investigación de campo. Al respecto Massol, Dorio, Sabariego, (2004), sostienen que:

> El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto. El análisis documental se refiere a la sistematización y planificación del proceso de exploración de documentos ya escritos que abarcan una amplia tipología que se pueden agrupar según el soporte físico, los documentos gráficos iconográficos, fónicos y multimedia, que desde la perspectiva de su contenido informativo o resultado de la objetivación pueden ser primarios, secundarios y terciarios. En razón a su producción pueden ser informados, recientes y reservados. (p. 349).

En tal sentido, el análisis a la documentación estudiada se implicó como sustento socio histórico teórico y epistemológico para concretar las caracterizaciones de la realidad del contexto indagado. Así mismo, para realizar el análisis documental de esta investigación se consideraron fuentes primarias, identificativos de los libros del Ministerio de Educación y Cultura, CONESUP, documentos y archivos del ISPED Luis Cordero, encuestas a egresados y entrevistas a los docentes y autoridades, así como también, las fuentes secundarias, indicativas como bases estadísticas del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, informes, Leyes, Decretos, entre otros. Sobre la bibliografía consultada para la parte histórica en su mayoría, se utilizó material de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y de la Secretaria del ISPED Luis Cordero. En cuanto a las fuentes terciarias, se utilizaron fuentes electrónicas, visitando sitios Web, explorando en revistas electrónicas de Ciencias de la Educación, consulta y revisión de tesis doctorales y otros trabajos de investigación en el área de este fenómeno de estudio.

Población del Estudio

En el área de las Ciencias Sociales, se ha generalizado investigaciones a través del estudio de muestras tomadas de las poblaciones, con el fin de generalizar los resultados a estas últimas, es decir, estudiar un subconjunto de la población e inferir sobre ésta los resultados obtenidos. La idea base de la cual se parte es que la muestra, sea representativa, y que se comporta igual que la población, de allí los niveles de certeza al momento de generalizar. En este sentido Ramírez (ob. cit.) define lo que es población en estudio, afirmando que:

> Para muchos autores indica, que los términos universo y población son equivalentes, sin embargo, podemos conseguir en la literatura sobre el tema, que hay autores que definen de manera diferente por considerar que se refieren a cosas diferentes. En nuestro caso coincidimos con estos últimos ya que consideramos que ambos conceptos se refieren a aspectos diferentes. La diferencia estriba en que el término universo se refiere al conjunto infinito de unidades observacionales cuyas características esenciales los homogeneizan como conjunto. Tal es el caso del universo de estudiantes: a pesar de poseer cada uno características que los diferencian, el hecho de ser estudiantes los ubica como parte de un conjunto. (p.58).

La idea entonces, hace ver que la población se encuentra constituida por el total de los sujetos a quienes atañe las consideraciones que comprenden esta investigación, en este caso, en sus relaciones que mantienen en el sentido pedagógico con el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, los cuales están identificados como los trescientos cuarenta y ocho (348) egresados en el periodo comprendido entre el 2000-2010. Siendo una población finita, donde se conoce la cantidad de elementos que la integran, teniendo además un registro documental (archivo inactivo de la Secretaría ISPED), tal como se presenta a continuación:

Cuadro 16
Egresados del ISPED Luis Cordero

Promoción	Título	Número de egresados
2000	Profesor de Educación Primaria	29
2001	Profesor de Educación Primaria	33
2002	Profesor de Educación Primaria	16
2003	Profesor de Educación Primaria	23
2004	Profesor de Educación Primaria	23
2005	Profesor de Educación Primaria	28
2006	Profesor de Educación Primaria	35
2007	Profesor de Educación Primaria	33
2008	Profesor de Educación Primaria	48
2009	Profesor de Educación Primaria	35
2010	Profesor de Educación Primaria	40
	TOTAL	348

Fuente: Elaboración Propia, 2019

Además, se consideró importante involucrar autoridades y docentes que prestaron servicio antes del cierre como consecuencia de una Consejo de Educación Superior (CES), para conocer sus criterios sobre los procesos de formación docente en el ISPED Luis Cordero, los cuales se especifican en el siguiente cuadro 17.

Cuadro 17
Autoridades, Ex Directivos y Ex Docentes

Institución	Función	Número
ISPED	Ex Rector	2
ISPED	ExDirector de práctica	2
ISPED	Ex Docentes	2
	TOTAL	**6**

Fuente: Elaboración Propia, 2019

Procedimiento para la Selección de la Muestra

Para que la unidad de la muestra sea representativa, fue necesario delimitar la población en base a los criterios específicos que fueron utilizados por el investigador, con la finalidad de que el universo o población no tenga errores sustantivos, y por ende conduzca a la estructuración adecuada de la muestra. Al respecto Arias (2016) expresa que: "la muestra es un subconjunto representativo y finita que se extrae de la población accesible" señalando el autor mencionado que una muestra representativa es aquella que por su tamaño y características similares al conjunto seleccionado, es posible para el investigador hacer extrapolaciones o generalizar los resultados al resto de la población con un mínimo error.

Es preciso destacar que al trabajar con muestras por muy representativas que sean, no garantizan la obtención del cien por ciento (100%) de exactitud al momento de generalizar los resultados a la población. Por ello, se ha de inferir el comportamiento de la muestra de la población en estudio, siempre abra un margen de error en la inferencia como costo inevitable; sin embargo; ese error que se comete y que acompaña siempre a los estudios por muestreo se compensa con el tiempo y el dinero que se ahorra al trabajar con grupos pequeños en lugar de trabajar con toda la población. (Ramírez, ob. cit).

Para calcular el tamaño de la muestra representativa de la población en estudio, fue necesario definir algunos criterios por parte del investigador para su selección, siendo un muestreo Intencional u Opinático que según Burns & Grove (2004), consiste en la selección de los elementos apropiados con base en criterios o juicios del investigador, es por ello, que cada miembro de la población de

egresados del ISPED Luis Cordero, en forma independiente tienen la misma opción o probabilidad de ser incluido en el estudio.

Los criterios seleccionados siguiendo los autores mencionados se señalan a continuación:

1. Se trató de egresados del ISPED Luis Cordero en el período comprendido entre el 2000-2010.

2. Estos sujetos debieron estar trabajando en instituciones públicas y privadas ubicadas dentro de la zona 6 Distrito 03D01 Azogues de la provincia del Cañar.

Al considerar la caracterización de la muestra en este distrito, ya que comprende la ciudad de Azogues que es la capital de la Provincia del Cañar y es el lugar en donde se encontraba ubicado el ISPED Luis Cordero, se tiene que además de los cantones de Biblián y Déleg, se fue determinando que la mayoría de sus egresados se constituyeron como la muestra que son nativos de estas localidades.

Para el estudio se eligió a egresados del ISPED Luis Cordero, comprendidos entre el año 2000 al 2010, y se estudió el treinta por ciento (30%) de la población del porcentaje total de trescientos cuarenta y ocho (348) egresados en el periodo en estudio, asumiendo la recomendación de Ramírez (ob. cit.) al expresar que, "en caso de estudios sociales es suficiente con seleccionar un aproximado del 30% de la población". (p. 91), quedando finalmente constituida la muestra por ciento cuatro (104) docentes egresados. En este sentido, la idea fue mantener el tamaño adecuado para que proporcionar la información precisa dentro de los parámetros estadísticos aplicados a tener en cuenta las necesidades de la investigación y tener en cuenta que la muestra ideal como copia a escala de la población, respecto a la variable considerada alcanzó las características de su representatividad.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

En todo instrumento que se desee aplicar, debe tenerse en cuenta dos factores primordiales para su ejecución, la validación del instrumento y la

confiabilidad del mismo. A continuación, se define cada una de ellas y el procedimiento realizado en el proceso de investigación.

Validez de los Instrumentos

El proceso de construcción de un instrumento de recolección de datos es una tarea que debe ser en extremo cuidadosa. Un proyecto de investigación puede estar muy bien estructurado desde el punto de vista teórico, también puede estar bien confeccionado metodológicamente en términos de delimitación del ámbito de la investigación, la precisión de las variables cuyo comportamiento se requiere conocer, la identificación de fuentes más adecuadas, así como el o los instrumentos de recolección de datos y las informaciones a obtener.

Según Martínez, Premand, Rawlings & Vermeersch (2011), la recolección de datos tiene sus ventajas, pero se deben hacer esfuerzos para que entre las rondas, no se pierda ninguna información que vaya a ser útil para el seguimiento de las unidades de análisis y asegurar el seguimiento medido de manera congruente perseguido por lo tanto, la calidad de los datos deviene de la recolección de los mismos a través del instrumento cuidadosamente elaborado.

Por lo tanto, se pudo determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento de recolección de datos representativos de contenido o universo del dominio o universo de contenido, son pertinentes a la propiedad que se midió (Ruiz, 2002), es decir, que efectivamente midan lo que se pretende medir. Para determinar la validez del instrumento, se realizó con el procedimiento de "juicio de expertos" seleccionándose tres (3) Doctores PhD. de la Universidad Nacional de Educación, según las siguientes características:

1. Trayectoria en el área disciplinar de formación pedagógica.
2. Experiencia de más de diez años en el área metodológica.
3. Expertos en contenidos referentes a competencias y fundamentos pedagógicos.

A cada uno de los expertos se le suministró un ejemplar del instrumento, los mismos que fueron revisados y evaluados de forma independiente a cada uno de

los ítems a ser utilizados en el instrumento de recolección de datos. En este sentido, se consideraron las siguientes observaciones detalladas en el Cuadro 18.

Cuadro 18
Observaciones de los Expertos (Instrumentos)

Expertos	Observaciones
I	Sin observación
II	Sin observación
III	Pregunta 37. Mejorar la redacción, pues no se comprende su intención.
	Pregunta 41. Está muy amplia y se pierde la intención.
	Pregunta 42. Reelaborar, pues no se comprende su intención.

Fuente: Elaboración Propia, 2019

Como se puede observar en el cuadro 18, a la luz de las revisiones hechas al instrumento de recolección de datos, sólo el experto III consideró oportuno, el mejoramiento de ciertos ítems con el fin de potenciar la fuerza de las opiniones que tuvieron a bien aportar los participantes o muestra. Así, el aporte del experto III, se concentró en la redacción de los ítems 37, 41 y 42. Cabe destacar que, todas las observaciones fueron tomadas en cuenta para el diseño definitivo del instrumento aplicado.

A su vez, dichos expertos expresaron sus observaciones y recomendaciones a través del instructivo diseñado para ello (ver Anexo B), en estos también se obtuvo información valiosa con relación a los siguientes aspectos: claridad en la redacción, coherencia en la respuesta, lenguaje adecuado y pertinencia de los ítems. De acuerdo con Bernal (2006) lo realizado se compaginó con el argumento mencionado por este autor en tanto que el cuestionario tiene que iniciar con información referente a las características que permiten a los ítems o preguntas, con las recomendaciones de los expertos que apuntan a iniciar las interrogantes sencillas e interesantes.

Ello al formular, primero las preguntas de tipo general, incluido aquellas que se consideran más difíciles en la parte intermedia del cuestionario, clasificar las preguntas por temas afines o son temas, de manera que el estado se concentre en un solo aspecto cada vez que se desplace en la lectura del cuestionario. En este

sentido el juicio de expertos predominó para la elaboración definitiva del instrumento de medición y recolección de los datos, al seguir las proposiciones, e identificaros como oficialistas en el tema objeto de estudio.

Confiabilidad del Instrumento

Para determinar el nivel de confiabilidad interna del cuestionario se utilizó el método Alpha de Cronbach. En este sentido, al ejemplificar tal consideración los autores Del Castillo, López, y Viera (2011) indican que "la confiabilidad del instrumento se determinará por el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach al requerir de una sola aplicación del instrumento de medición". De acuerdo a Pérez (2014):

> El Coeficiente Alfa de Cronbach trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. (p. 43).

En esa orientación, se aplicó una prueba piloto a un grupo de veinte (20) docentes de diferentes unidades educativas del Distrito escolar de Azogues, que no formaban parte de la muestra seleccionada para la aplicación del instrumento de recolección de datos. Para corroborar la fiabilidad del instrumento antes de su aplicación definitiva. En efecto, este proceso se llevó a cabo mediante la utilización de la siguiente formula:

$$a = \frac{n^*}{n-1}\left(\frac{St2 - \sum Svi2}{S2}\right)$$

Donde:

α = coeficiente de confiabilidad (Alpha de Cronbanch).

n = número de ítems del instrumento.

St 2 = varianza total de la prueba.

Σ Vi 2 = sumatoria de la varianza individual de los ítems.

La siguiente escala presentada, sirvió de criterio referencial para ubicar la expresión cualitativa para la consistencia interna de los datos, según los resultados del coeficiente.

Cuadro 19
Escala Alpha de Cronbach

Rangos	Magnitud
0,81 ≤ 1,00	Muy Alta
0,61 ≤ 0,80	Alta
0,41 ≤ 0,60	Moderada
0,21 ≤ 0,40	Baja
0,01 ≤ 0,20	Muy Baja

Fuente: Quero Virla, M (2010)

Este cálculo de confiabilidad fue necesario la utilización de la herramienta estadística digital software SPSS.25 versión en español, dando al introducir los datos arrojó los resultados, observados en el Anexo D, cuyo resumen se presenta en el siguiente cuadro 19.

Cuadro 20
Estadísticas de Confiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizado	N° de elementos
0,911	0,936	42

Fuente: Obtenido mediante IBM SPSS Statistics 25

De acuerdo con la escala presentada, se puede observar que el valor 0,911 resultante del coeficiente de Alfa de Cronbach, demuestra una alta confiabilidad del instrumento diseñado y aplicado.

Técnicas de Procesamiento y Análisis de Datos

Cuestionario

Para el análisis y procesamiento de los datos, se describieron los distintos pasos a los que fueron sometidos los datos que se obtuvieron: clasificación, registro y tabulación. En lo referente al análisis, se definieron las técnicas con sentido lógico que fueron desarrolladas por el investigador para inferir lo que

revelaban los datos recolectados después de haber aplicado las técnicas e instrumentos seleccionados para la presente investigación.

Con relación a lo anterior, Hurtado y Toro (ob. cit.) plantea que una vez obtenidos los datos es necesario analizarlos con base a los objetivos planteados al principio de la investigación, por ello; estos autores ponen énfasis al indicar que "El investigador debe especificar a este nivel de la investigación que tipo de análisis utilizó. De acuerdo al tipo de investigación, los análisis pueden ser de tipo estadísticos, de análisis de contenido o análisis semiológico" (p.189). Así pues, una vez culminada la aplicación de los instrumentos a la muestra objeto de estudio, se procedió a tabular los datos recopilados para su posterior análisis e interpretación haciendo uso de la herramienta de paquete estadístico SPSS 25.

El proceso de tabulación determinó la ordenación de toda la información, en correspondencia con los cuarenta y dos (42) ítems del cuestionario aplicado a los 96 sujetos la cuál fue procesada y ordenada de acuerdo a las dimensiones, contenidas en el instrumento, siendo la primera dimensión fundamentos pedagógicos, con diez (10) ítems, la segunda: desempeño y ejercicio laboral con veintidós (22) ítems y la tercera y última dimensión: perspectiva y competencia profesionales con diez (10) ítems, (Anexo A), todo lo anterior, en relación directa con los objetivos de investigación determinados en el cuadro de operacionalización de variables.

Igualmente, se realizó el análisis de los datos utilizando la estadística descriptiva; lo que permitió ilustrar los resultados obtenidos expresados en gráficos de barras, mediante los cuales se realizó el análisis inferencial no solamente en su perspectiva cuantitativa sino también tomando en cuenta los referentes teóricos y conceptuales presentes en el marco teórico referencial del presente estudio.

Las técnicas de recolección de información de acuerdo al enfoque de estudio fue la encuesta, en tal sentido señala Arias (ob. cit.) que la misma consiste en "el procedimiento o forma particular de obtener datos o información" (p. 67). Al complementar estos señalamientos, expresa Díaz de Rada (2001), describe a la encuesta como "la búsqueda sistemática de información en la que el investigador

pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados" (p. 133).

Igualmente, la situación se destaca en las descripciones sobre el mismo tópico que dan lugar a los razonamientos de Sabino (ob. cit.) respecto al diseño encuesta, el cual es exclusivo de las Ciencias Sociales y parte de la premisa de que, si queremos conocer algo sobre el comportamiento de las personas, lo mejor, lo más directo y simple, es preguntárselo directamente a ellas. Se trata por tanto de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo sacar las conclusiones que se correspondan con os datos recogidos.

De los conceptos anteriormente expuestos, se puede entender que la encuesta es una herramienta metodológica que utiliza el investigador para recabar la información necesaria, a través de preguntas elaboradas previamente y con respecto a las variables a medir en este caso. Por otra parte, el instrumento utilizado en el desarrollo de la presente investigación fue el cuestionario, definido según Malhotra (2004) es un conjunto formal de preguntas para obtener información de encuestados. "Un cuestionario por lo general, es sólo un elemento de un paquete de recopilación de datos y también puede incluir: procedimiento de trabajo de campo, como instrucciones para seleccionar, aproximarse y preguntar a los encuestados" (p. 280).

De esta manera, el instrumento de recolección de datos utilizado en el presente estudio, permitió recoger y sistematizar la información. Por lo tanto, su estructuración se alcanzó desde una primera parte con los datos del docente, institución donde trabaja, título académico, año de titulación y tiempo de servicio conformado por cuarenta y dos (42) ítems y divididos en dimensiones, tal como se señaló anteriormente, con una escala valorativa tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que se expresaron: 0 totalmente en desacuerdo, 1 en desacuerdo 2 indiferente/indeciso, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

El cuestionario fue aplicado a noventa y seis (96) informantes egresados del ISPED Luis Cordero. Menester destacar que el muestreo opinático dio como

resultado, un total de ciento cuatro (104) informantes a los cuales se les administró el instrumento de recolección de la información, sin embargo; fue imposible la ubicación física de ocho (8) de ellos, lo que impidió su aplicación, quedando la muestra definitivamente constituida por noventa y seis (96) docentes de las instituciones educativas de la zonal 6 del Distrito 03D01 de los Cantones Azogues, Biblián y Déleg, donde se encuentran laborando los egresados del ISPED Luis Cordero.

Entrevista

Por las características y naturaleza cuantitativa de la investigación fue necesario abordar el objeto de estudio referente a la fundamentación pedagógica de la formación docente de los graduados en el ISPED Luis Cordero. La entrevista semiestructurada, tiene mayor rigurosidad científica al proceso investigativo en correspondencia con las interrogantes y objetivos del estudio.

Se entiende la entrevista como un diálogo, un intercambio social que implica una situación única con el propósito específico de dar significados a las expresiones espontáneas del entrevistado en que intervienen sus rasgos de personalidad, sean estos culturales, sociales, conductuales a la hora de comunicar sus puntos de vista, sus perspectivas e interpretaciones. En el modo en el cual observan, clasifican y experimentan, en donde están involucrados aspectos clave de las actitudes, creencias, opiniones, sentimientos, valores y conocimiento.

Según Prudhon (2002), las entrevistas estructuradas "consisten en un asentamiento informal, mediante conversaciones con los informadores clave, que ha sido específicamente seleccionado, bien puede ser en grupos o individuales" (p. 197). Destaca además que a pesar de parecer una entrevista informal, debe estructurarse y dirigirse cuidadosamente, a partir de una lista que permita la orientación del investigador en el trayecto de las preguntas abiertas, en tanto a medida que la discusión avance se puede plantear nuevos temas.

Añaden Taylor y Bogdan (1992), aspectos de interés relacionados con lo que significan las entrevistas, al punto que señalan se entiende que el protocolo o guía de la entrevista es un instrumento diseñado para obtener información que tribute conocimientos a un campo temático y al progreso profesional. Para el

estudio, el instrumento guion de la entrevista se diseñó con el objeto de obtener información que contemple los conocimientos empíricos respecto a nuestro objeto de investigación. Su elaboración partió de los objetivos de la investigación y de la fundamentación teórica-conceptual, que supone un proceso reflexivo de auto-descubrimiento de significados y toma de posiciones respecto a los principios teóricos que guían las competencias profesionales en el campo educativo del ISPED Luis Cordero. (Ver anexo C).

Báez y Pérez de Tudela (2007), indica que el guion de la entrevista puede ser poco o muy detallado y, por ende, la intervención del investigador en ella también puede ser muy variada, aunque la predilección es que exista la menor participación de éste, sólo para iniciar la entrevista debe intervenir y cuando resulte necesario para con el objetivo de la información. Tal posición se conoce como entrevista no dirigida. Esta técnica se aplica normalmente a una población muy pequeña ya que puede tomarse un largo tiempo, debido a que aborda una gran cantidad de información.

Para los fines de esta investigación se elaboró un guión de preguntas compuesto por una serie de interrogantes, dirigidas a dos (2) Rectores del ISPED, dos (2) Coordinadores de práctica y dos (2) docentes, que prestaron servicio en el ISPED Luis Cordero y estuvieron involucrados en el proceso de educativo. Para efectos de la elaboración del guion de entrevista se tomaron en cuenta, las dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral y perspectivas, competencias profesionales, para un total de 10 preguntas.

El material protocolar de las entrevistas, fue vaciado en cuadros de destinado para tal fin, los cuales contenían cuatro columnas. La primera, identifica el número de líneas, la segunda columna recoge los datos de la entrevista, es decir, las respuestas concedidas por los docentes a cada una de las interrogantes formuladas. La tercera columna, identifica la selección de las dimensiones ya mencionadas. La cuarta columna, devela las categorías emergentes y el código respectivo. El modelo del cuadro en cuestión, se aplicó para cada una de las preguntas y respuestas, cuya información fue categorizada y codificada.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Análisis de los Resultados

Se presentan, analizan y discuten los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento de las encuestas y entrevistas de acuerdo a su clasificación, registro y tabulación. En su análisis, se definieron las técnicas que fueron empleadas para descifrar lo que revelan los datos recolectados, después de haber aplicado los instrumentos seleccionados para la presente investigación. Ante lo manifestado, Gómez (ob. cit.) plantea que todo análisis cuantitativo y cualitativo es cuestión de enfoque, simplemente son diferentes caminos para llegar a un mismo fin, generar conocimiento. La investigación recolecta datos respecto al problema de investigación utilizando diversas herramientas.

Resultados del Cuestionario

Una vez culminada la aplicación de los instrumentos, se procedió a tabular los datos recopilados para su posterior análisis e interpretación, haciendo uso del Software SPSS 25. La tabulación implicó el ordenamiento de esta información, la cual fue procesada, ordenada y clasificada atendiendo a los objetivos, variables e indicadores que se reflejan en el cuadro de operalización de variables (ver Cuadro 15). Finalmente, se realizó el estudio de los datos utilizando el análisis-síntesis de la frecuencia porcentual (%) desde la estadística descriptiva; lo cual permitió presentar los resultados obtenidos y expresados en gráficos de barras, realizando así el análisis inferencial y argumentativo de los mismos, para establecer sus conclusiones.

A continuación el gráfico 10.

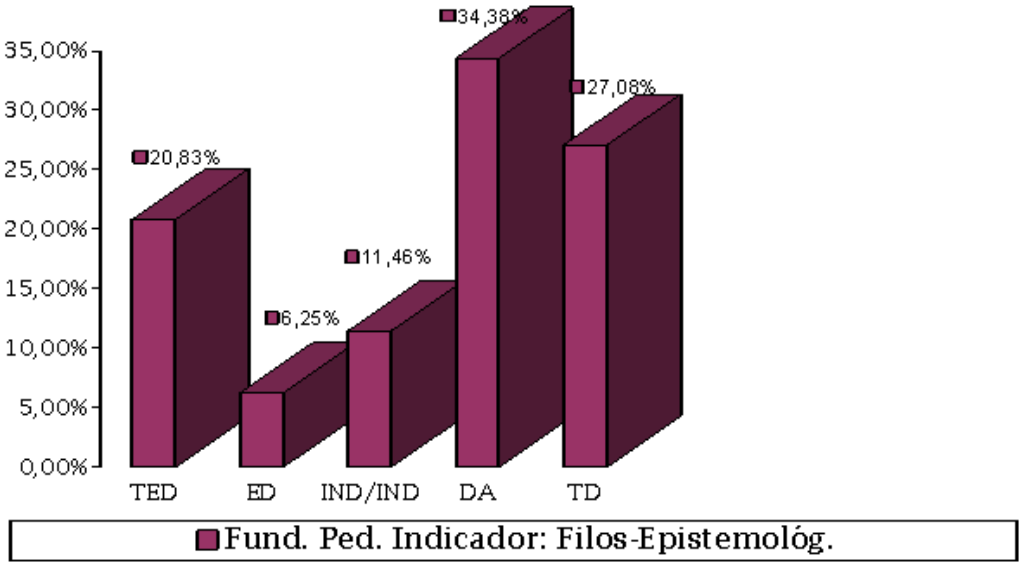


Gráfico 10. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Filosóficos-Epistemológicos. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

Los resultados visualizados en el gráfico 10 hacen referencia a la variable, dimensión e indicador que fueron valorados a través del instrumento aplicado y proyectan los siguientes resultados.

El ítem 1 indica, si la práctica profesional realizada en su formación como docente, tuvo pertinencia en la función que realiza en la actualidad, a tal efecto; la mayor concentración de las respuestas se ubicaron en la alternativa de acuerdo, con el 34,38% de los casos, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorado por el 27,08%. Asimismo, la opción totalmente en desacuerdo, recibió el 20,83% de la respuesta, así como el 11,46% se ubicó en la alternativa indiferente/indeciso, mientras que la alternativa en desacuerdo, sólo fue de la opinión del 6,25% restante.

Al organizar estos resultados en la búsqueda de la tendencia positiva para el indicador mencionado, se sumaron los porcentajes obtenidos en la alternativa de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo, obteniendo así el valor de 61,46%, mientras que la tendencia negativa para el mismo indicador, resulto de sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, obteniendo así el valor de 27,08%. Se distingue además el valor

neutro considerado en la alternativa indiferente/indeciso con un porcentaje de 11,46%.

Los datos obtenidos, permiten señalar que la dimensión e indicador en estudio, muestran el aporte significativo en la formación del docente en el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero, formando al docente con pertinencia profesional al enseñar las estrategias, métodos didácticos, recursos y evaluación, acordes a las nuevas tendencias pedagógicas y a la filosofía educativa en la proyección social de su comunidad.

En este orden de ideas, se apoyan estos resultados con los razonamientos de Estupiñán, Garzón, Niño & Rodríguez (2006), al indicar que el desarrollo social y cultural del hombre desde la filosofía educativa, se ha introducido en los diferentes campos de la vida y particularmente en la formación del docente. La diversidad de prácticas, características, conocimientos educativos para alcanzar el proceso de escolarización pertinente en el desarrollo de modelos formativos, donde se asume por parte del docente una reflexión espontánea en función de contribuir al desarrollo de la sociedad.

A continuación el gráfico 11.

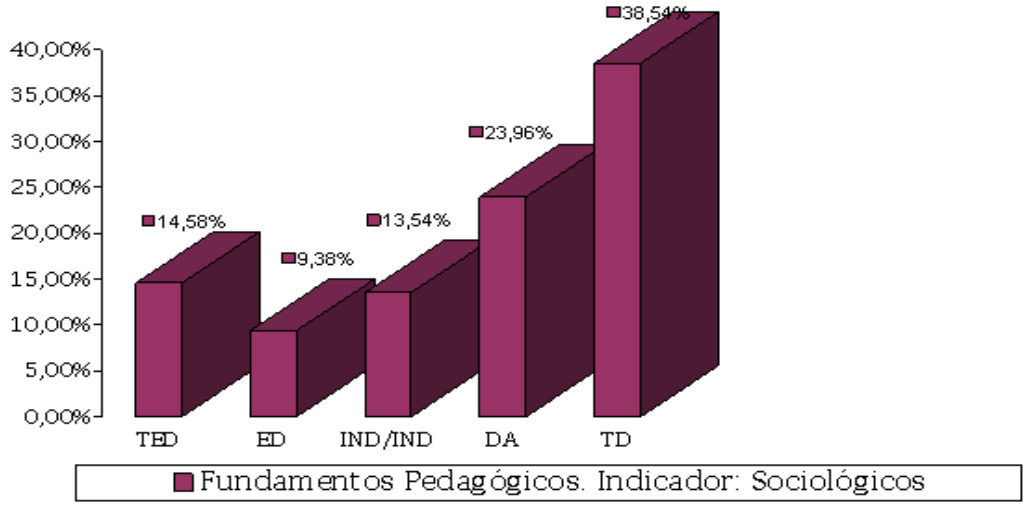


Gráfico 11. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Sociológicos. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019

El gráfico 11 presenta los resultados obtenidos en el ítem 2, el cual solicitó información para conocer los modelos de aprendizaje en su etapa de formación en el ISPED, si estos han incidido en sus estilos de actuación pedagógica como docente, ante lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa totalmente de acuerdo con el 38,54%, mientras que la alternativa de acuerdo el 23,96%. Igualmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue seleccionada por el 14,58% de la muestra, así la alternativa indiferente/indeciso fue valorada por el 13,54% y finalmente, la alternativa en desacuerdo recibió el 9,38% restante.

En la búsqueda de la tendencia positiva para este indicador, se sumaron los porcentajes obtenidos en la alternativa de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 62,50%. Del mismo modo, la tendencia negativa fue producto de la suma de los porcentajes obtenidos en la alternativa totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 23,96%. Finalmente, se distingue la condición de indiferente/indeciso, con el valor de 13,54%.

La interpretación resalta la condición positiva que manifestaron los docentes acerca del modelo de aprendizaje que recibieron, los estilos de actuación pedagógica en la etapa del desempeño en la realidad institucional ante el indicador sociológico, valoró un conjunto de aspectos y dimensiones de la fundamentación pedagógica pertinente al desarrollo formativo del docente para la sociedad.

En este sentido, afirma Casado Romero (2010), la condición que sustenta (pedagogía trascendente) un modelo de formación desde una perspectiva para formar al docente en los institutos pedagógicos e instituciones afines, lo cual es una gran ventaja para el control y seguimiento de la dinámica pedagógica, en su vocación y profesionalización.

A continuación se presenta el gráfico 12.

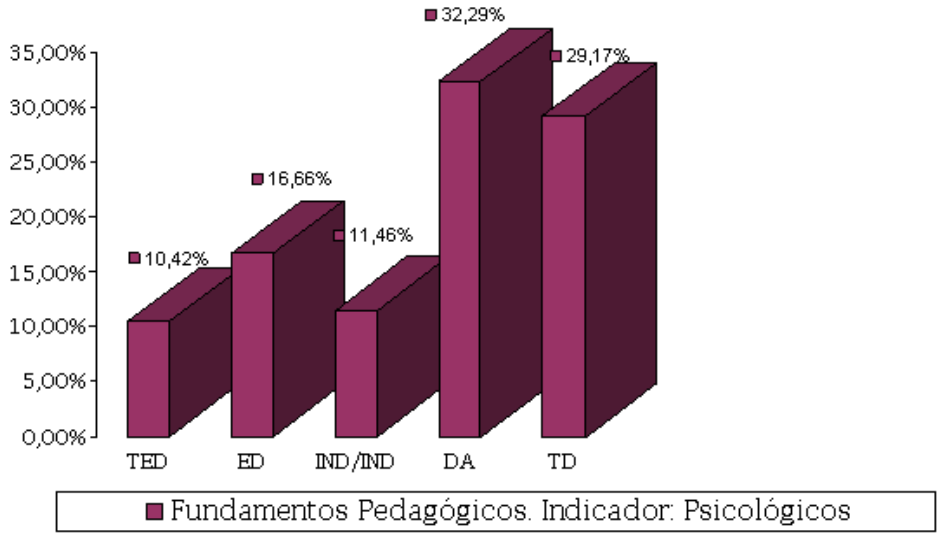


Gráfico 12. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Psicológicos. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 12 indica la necesidad de valorar la formación del docente, frente a lo cual se planteó el ítem 3, formulado para solicitar información acerca de saber si los estudios realizados en el ISPED fueron un proceso dinámico, de modificación interna y personal, desarrollando nuevos conceptos, destrezas y valores. Ante este planteamiento, los docentes señalaron que la mayor concentración de la respuesta está en la alternativa totalmente de acuerdo con el 32,29% y en la alternativa totalmente de acuerdo con el 29,17% de la muestra. Además, la alternativa en desacuerdo precisó el 16,66% de las preferencias, y la alternativa indiferente/indeciso recibió el 11,46%, de igual manera, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue marcada por el 10,42% restante.

Ante estos resultados, se buscó la tendencia positiva para el indicador psicológico, al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 61,46%, mientras que al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, con el fin de ubicar la tendencia negativa, resultó el valor de 27,08%. Finalmente, el valor neutro en las opiniones de los docentes fue del 11,46%.

Dadas estas condiciones porcentuales expresadas por los docentes, se puede afirmar que los fundamentos pedagógicos en el área de formación para el docente

del ISPED, fue valorada positivamente como proceso dinámico, sensible a la conformación de nuevos conceptos, destrezas y valores. Estos contextos fueron importantes al considerar que los docentes del Instituto pedagógico, recibieron los conocimientos y la práctica necesaria para alcanzar los aprendizajes y ser desarrollados en su desempeño laboral.

Tal como se refleja en el pensamiento de Elichiry (2013), fue así como el desenvolvimiento pedagógico normalista fue caracterizado en la promoción del conocimiento científico en las edades pertenecientes al desarrollo de los niños, dentro del cual se configuraron las estrategias focalizadas al crecimiento educativo, con base a una pedagogía que permita avanzar en la enseñanza y aprendizaje, al abordar los problemas propios del comportamiento humano, como clave significativa para incidir en la transformación del sistema educativo, contribuyendo al conocimiento psicológico de los niños y adolescentes.

A continuación el gráfico 13.

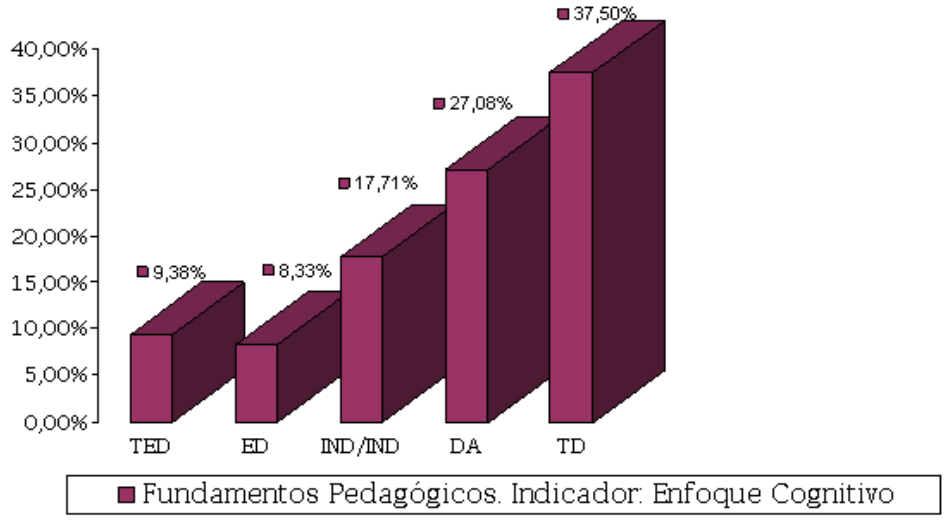


Gráfico 13. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Enfoque Cognitivo. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019

El gráfico 13 da cuenta de los resultados obtenidos en el ítem 4. Así, se planteó a los docentes, si los conceptos y habilidades desarrolladas en la etapa de formación, le permitieron dominar alternativas metodológicas para obtener éxitos

en la tarea como docente; ante lo cual, la mayor concentración de las respuestas se ubicaron en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 37,5% de los casos y la alternativa de acuerdo del 27,08%, mientras que la alternativa indiferente/indeciso con el 17,71%. De la misma forma, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue manifestada por el 9,38% de la muestra, así como el 8,33% restante, valoró la alternativa en desacuerdo.

Al visualizar estos resultados en la búsqueda de la tendencia positiva para el indicador enfoque cognitivo, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 74,58%. De igual forma, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, para considerar la tendencia negativa para este mismo indicador, resultando así el valor de 17,71%. Finalmente la condición de indiferente/indeciso, fue valorada por el 17,71%.

En vista de estos resultados, se interpreta la condición de los docentes donde se resalta el enfoque cognitivo en su periodo de formación docente, lo que le ha permitido el éxito en la aplicación de metodologías en sus clases prácticas, activando el proceso cognoscitivo, como fundamento de la formación del pensamiento pedagógico de los docentes.

Para el análisis de este ítem, se destaca el aporte de Salgado (2006), que se refiere a la producción de recursos didácticos y prácticas cognitivas pedagógicas, con el propósito de resaltar el hacer formativo de los institutos pedagógicos, que implementaron este nuevo modelo basado en los paradigmas de preparación académica, fortalecida dentro de los programas y estrategias socio-cognitivas.

A continuación el gráfico 14.

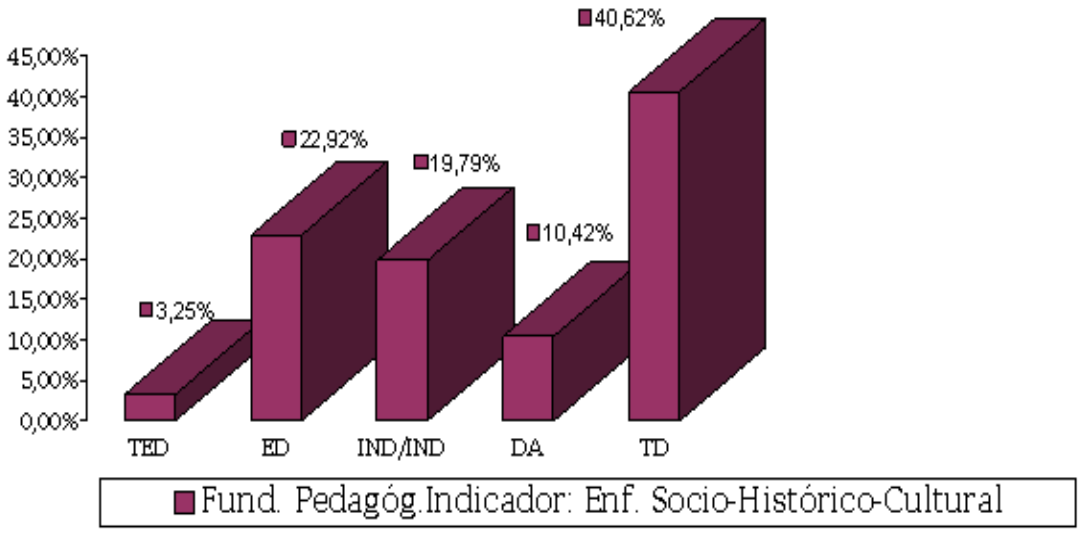


Gráfico 14. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Enfoque Socio-Histórico-Cultural. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La interpretación de gráfico 14 presenta los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados del ISPED respecto al ítem 5, en el cual se solicitó información sobre los conflictos cognitivos que se presentaron en su clase en interrelación con la realidad social y natural, lo que permitió saber si esto sirvió de fuente para los aprendizajes de los contenidos por parte de los alumnos. Ante este planteamiento, los docentes aportaron su mayor concentración de respuestas en la alternativa totalmente de acuerdo con el 40,62%, así como la alternativa en desacuerdo de 22,92%, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, fue valorada por el 19,79% de los docentes. Por su parte, la alternativa de acuerdo, de 10,42% y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, solo recibieron el 3,25% de opiniones.

Al considerar la tendencia positiva para el indicador enfoque socio-histórico cultural, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 51,04%, mientras que la tendencia negativa del mismo indicador, se consiguió al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, resultando

el valor de 29,17%. Finalmente, la alternativa indiferente/indeciso, como valor neutro resultó ser del 19,79%.

En la consideración de estos resultados, se interpreta que el indicador enfoque socio-histórico cultural, fue considerado medianamente importante en la formación del docente, en referencia a los conflictos cognitivos y su interrelación con el ámbito de la educación social y natural en el aprendizaje de sus estudiantes.

Desde este punto de vista Filmus (2003), apunta a los razonamientos que le permitieron a los docentes situar la realidad de sus escuelas en la problematización del escenario socio histórico cultural, a través de propuestas de actividades y estrategias, hacia la perspectiva de incorporación de saberes, más allá de las fronteras pedagógicas. A ello agrega el mencionado autor, que las escuelas y los institutos que forman a los docentes, contribuían al mejoramiento de las realidades escolares, para atender sus problemas y necesidades, desde una cooperación entre docentes a través de proyectos conjuntos en un contexto social determinado.

A continuación el gráfico 15.

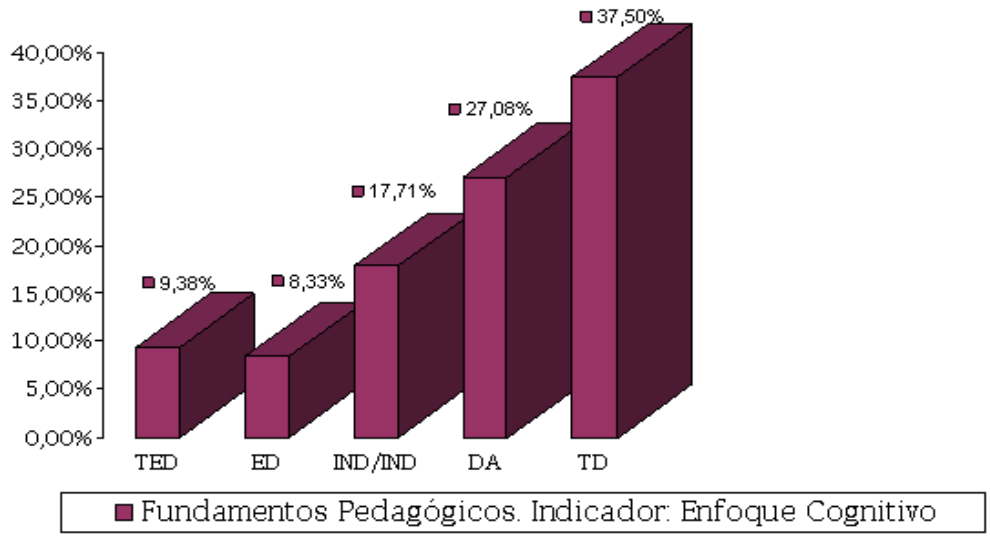


Gráfico 15. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: La Pedagogía Constructiva. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 15 muestra los resultados obtenidos en el ítem 6, para saber si la enseñanza-aprendizaje por procesos, hizo énfasis al recorrido crítico y creativo que realizaron los estudiantes, mediante el uso de estrategias cognitivas, orientadas por un currículo contextualizado y flexible en función de la sociedad y del ser humano que se deseaba formar. Ante estos planteamientos, la mayor concentración de las respuestas se ubicaron en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 37,50% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 27,08% de las preferencias, así como la condición de la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 17,71%. Igualmente, la alternativa en desacuerdo, fue valorada por el 8,33% de los docentes y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, solo recibió el 9,38% en la medición de la variable fundamentos pedagógicos en la formación docente

Al examinar la tendencia positiva, se sumaron los porcentajes obtenidos de las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 64,58%, mientras que al sumar los porcentajes de las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, para la tendencia negativa, se encontró el valor de 17,71%. Asimismo, queda entendido que el valor neutro para este indicador se ubicó en el 17,71%.

En este sentido de apreciaciones, se puede interpretar que la pedagogía constructiva en el marco de las dimensiones pedagógicas para la formación del docente en el ISPED, constituye un eje para reconocer el carácter social de la actividad humana y educativa. Papel protagónico en la transformación del docente dentro de los modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje, que se valoran en el desarrollo curricular para definir las habilidades y competencias del docente.

En referencia a la condición mencionada Costamagna (2015), indica que las políticas formativas, se redefinen en las actuaciones del docente en la vida actual y futura, para generar distintas estrategias y modos de actuaciones participativas, a fin de crear espacios comunes en la acción constructiva, dentro de las áreas curriculares y pedagógicas con un enfoque innovador, constructivo y de demanda social.

A continuación el gráfico 16.

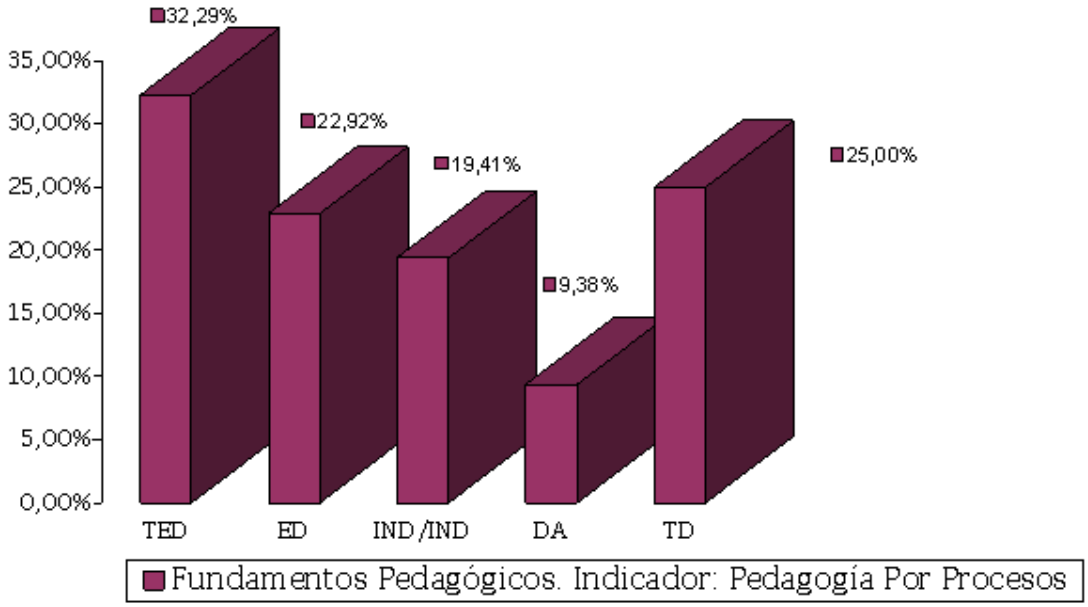


Gráfico 16. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: La Pedagogía por Procesos. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La situación observada en el gráfico 16, da cuenta de los resultados obtenidos a través del ítem 7, formulado para saber si el proceso enseñanza-aprendizaje se organizó como un espacio en el que se debatieron temas de interés, con la intención de conocer discursos distintos a los oficiales, para que los estudiantes reconstruyan la realidad desde la diversidad.

Dado este planteamiento, la mayor concentración de la respuesta, se ubicaron en la alternativa totalmente en desacuerdo, con el 32,29% de los casos, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue del 25% de los docentes, mientras que la alternativa en desacuerdo, fue representativa del 22,92% en las opiniones de la muestra. Así también, la alternativa: indiferente/indeciso, como opinión neutra, fue valorada por el 19,41% de los docentes y finalmente, la alternativa en desacuerdo, solo recibió el 9,38% de los encuestados.

En la búsqueda de la tendencia positiva, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas de respuesta de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 34,38%, mientras para buscar la tendencia negativa de indicador, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en

desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 46,21%. Como se determina la condición neutra fue valorada por el 19,41%.

Dada esta caracterización de la realidad de las opiniones de los docentes, se puede interpretar que la pedagogía por procesos, pareciera no haber sido el fundamento pedagógico de mayor dominio en la formación de los docentes en el ISPED, ante lo cual, se deben fortalecer este tipo de formación en la pedagogía por procesos con una visión de cambio pedagógico y metodológico, promoviendo la auto y heteroevaluación como ámbito de construcción de los aprendizajes, para la manifestación coherente del desarrollo pedagógico contributivo, desde el plano de las competencias curriculares.

Esta misma condición se resalta en las propuestas de Núñez, Vigo & Palacios (2014), donde manifiestan que dentro de las iniciativas gerenciales, se fundamenta la pedagogía por procesos en las universidades, avanzando en las experiencias que implementaron procesos fundamentales en la formación competente dentro de la sociedad del conocimiento y la información.

A continuación el gráfico 17

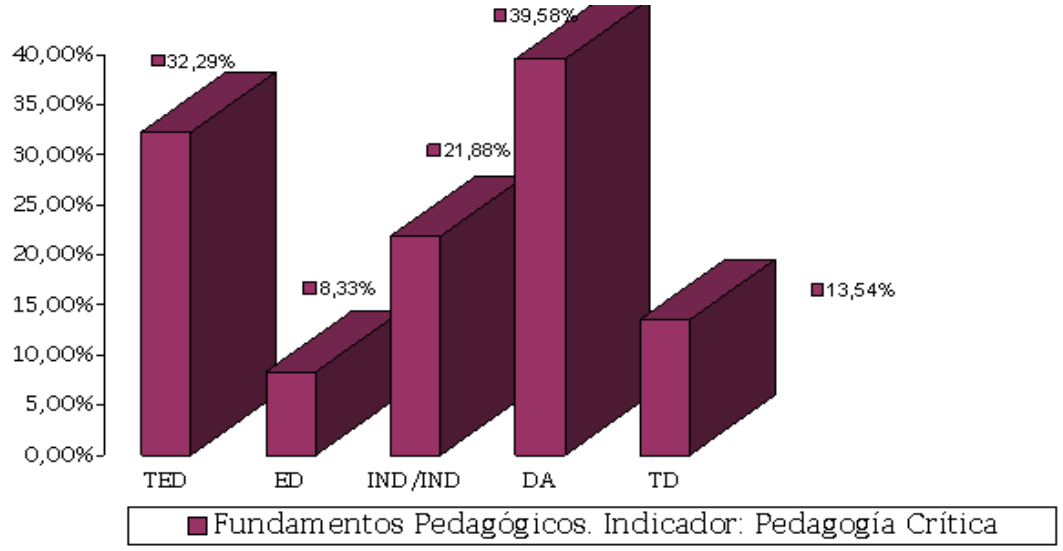


Gráfico 17. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Pedagogía Crítica. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 17 consideró los resultados del ítem 8, formulado para conocer si la formación docente de ISPED, preparó docentes que además de transferir la

cultura organizada por la sociedad a través de la historia, produjeron nuevos conocimientos, destrezas y valores, contribuyendo al desarrollo social, cultural y natural de la región y país.

Este aspecto, fue respondido por los docentes en su mayor aporte en la alternativa de acuerdo, con el 39,58%, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, con el 21,88% de la muestra, así también, la alternativa totalmente de acuerdo, recibió el 13,54% de los casos, mientras que la alternativa totalmente en desacuerdo, fue del 32,29%. Finalmente, la alternativa en desacuerdo, solo recibió el 8,33% restante, en la medición de la variable fundamentos pedagógicos en la formación docente.

Ahora bien, en búsqueda de la tendencia positiva para este indicador, se sustentó en la suma de los porcentajes obtenidos en las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando el valor de 53,12%, mientras que la tendencia negativa para el indicador de la pedagogía crítica, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 25,01%. Como se evidencia el valor neutro fue considerado por el 21,88% de los casos.

Se puede interpretar que la pedagogía crítica, representó una tendencia positiva en la formación de los docentes en el ISPED, reconociendo las problemáticas de la sociedad, para producir nuevos aprendizajes en los estudiantes, al entender que las prácticas realizadas en su formación, enriquecieron las competencias socio-críticas con una visión de comunidad.

En esta orientación Kincheloe & McLaren (2008), mencionan que los fundamentos de la teoría crítica, han de compartir resultados y productos del trabajo de los docentes, para indagar, revisar y proponer los principios pedagógicos esenciales en los hechos y actividades formativas, que exige de un docente intelectual y transformador en sus actuaciones en el marco político e intelectivo.

A continuación el gráfico 18.

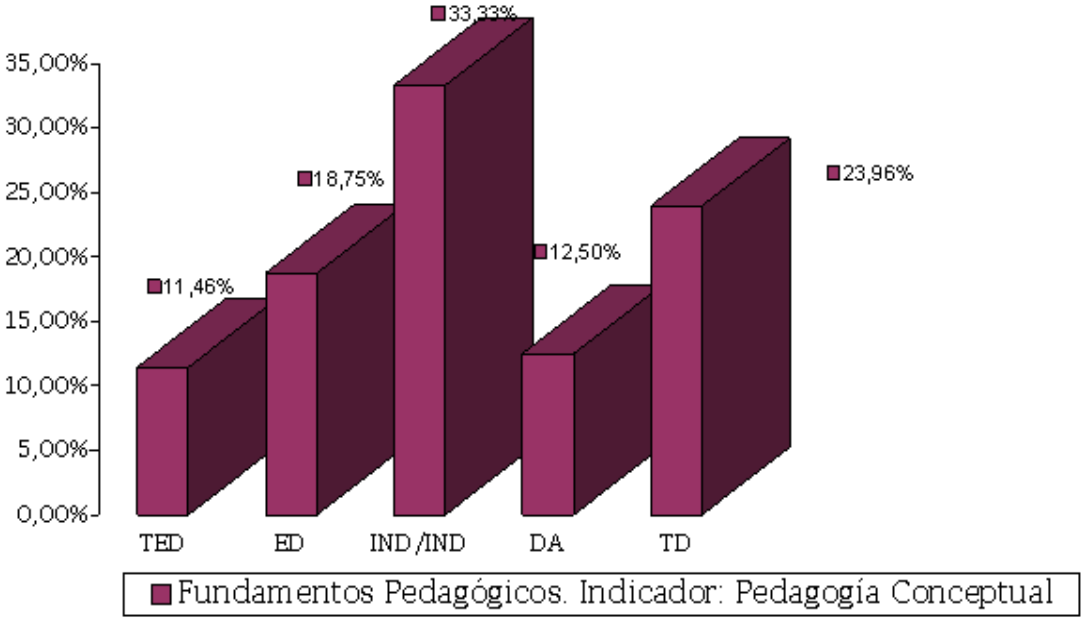


Gráfico 18. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Pedagogía Conceptual. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 18 presenta los resultados obtenidos en el ítem 9, indicando la necesidad de conocer, si el modelo pedagógico aplicado en la formación docente influyó para el mejoramiento de la gestión, desde el punto de vista de la pedagogía conceptual, ante lo cual la mayor concentración de respuesta se ubicó en la alternativa indeciso/indiferente, con el 33,33%, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorada por el 23,96% de los casos, la alternativa en desacuerdo, recibió el 18,75%, la alternativa de acuerdo, recibió el 12,5% de los encuestados y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue del 11,46% de los docentes.

La tendencia positiva para este indicador de la pedagogía conceptual, se dio en los porcentajes obtenidos en las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo, encontrando el valor de 36,46%, mientras que la tendencia negativa para el indicador mencionado, se registró con la sumatoria de los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 30,21%, igualmente, la condición neutra fue del 33,33%.

El resultado de la dimensión pedagógica en el hacer, sentir y pensar del docente, se reconoce, no solamente en el aspecto teórico sino también en las actividades que se desarrollan en los proyectos de gestión escolar. Según lo manifestado por los docentes encuestados, el modelo pedagógico no sólo realimenta las actuaciones de los docentes en las instituciones educativas, sino que desplazan sus acciones en la producción socio pedagógica en el constructivismo social.

En este sentido, señalan Hernández, Suárez & Rodríguez (2016), que la integración de situaciones reflexivas y prácticas del conocimiento pedagógico conceptual en la formación de los maestros, resaltan la epistemología y los modelos en el marco del nuevo aprendizaje.

A continuación el gráfico 19.

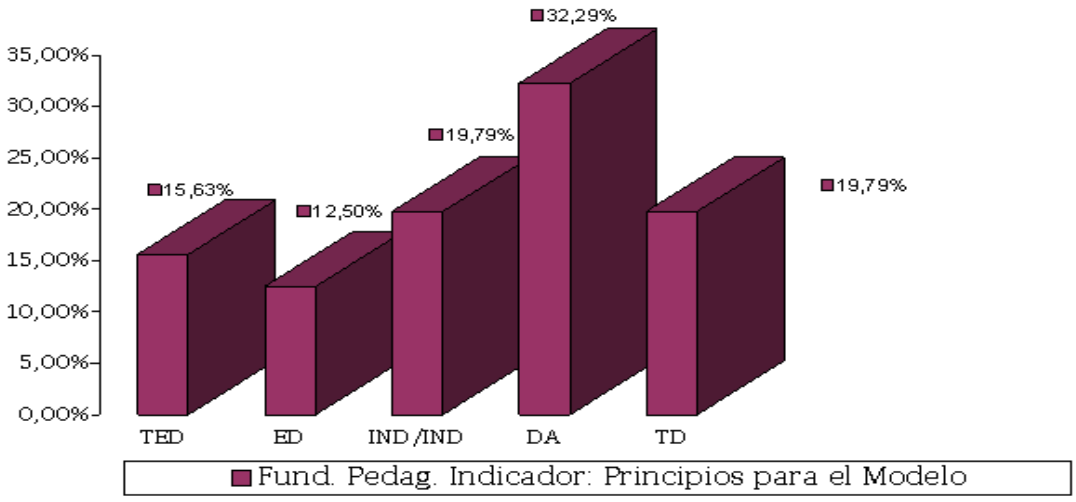


Gráfico 19. Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente. Dimensión: Fundamentos Pedagógicos. Indicador: Principios para el Modelo Interdisciplinar en el ISPED. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La situación que se visualiza en el gráfico 19, pertenece a los resultados obtenidos en el ítem 10, al solicitar información de la muestra, para saber si el modelo pedagógico desarrollado en su formación docente, estuvo basado en la innovación pedagógica con un entorno legal, administrativo y socialmente apropiado. Frente a estos planteamientos, los encuestados respondieron en la

alternativa de acuerdo, con el 32,29%, mientras que las alternativas totalmente de acuerdo y la condición indiferente/indeciso, fueron de la preferencia del 19,79% cada una, asimismo, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 15,63% de los docentes, mientras que la alternativa en desacuerdo, recibió el 12,5% restante.

Al unir estos resultados, la tendencia positiva para el indicador principios para el modelo interdisciplinar en el ISPED, se sumaron los porcentajes obtenidos en las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo, resultando así el valor de 52,08%, mientras que al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo de la tendencia negativa, se encontró el valor de 28,13%, de la misma forma, se identificó la condición neutra en la opinión del docente con un 19,79%.

A estos datos estadísticos, se puede interpretar que los principios implementados en el modelo interdisciplinar del ISPED para el mejoramiento de su gestión, se mostraron positivos en la condición formativa del docente, tanto en su condición constructivista, como en la innovación pedagógica en su práctica educativa, desarrollando saberes de las diferentes teorías educativas que describen los retos actuales del educador del siglo XXI.

En esta dirección, se manifiesta Bedate (2014), cuando destaca la importancia de las actividades en el diseño de las prácticas que siguen este modelo interdisciplinar, en la confluencia de objetivos y alternativas viables en el análisis de los aprendizajes de una manera coherente, permitiendo construir escenarios del conocimiento, reflejados tanto en los hechos personales como profesionales del docente.

A continuación el gráfico 20.

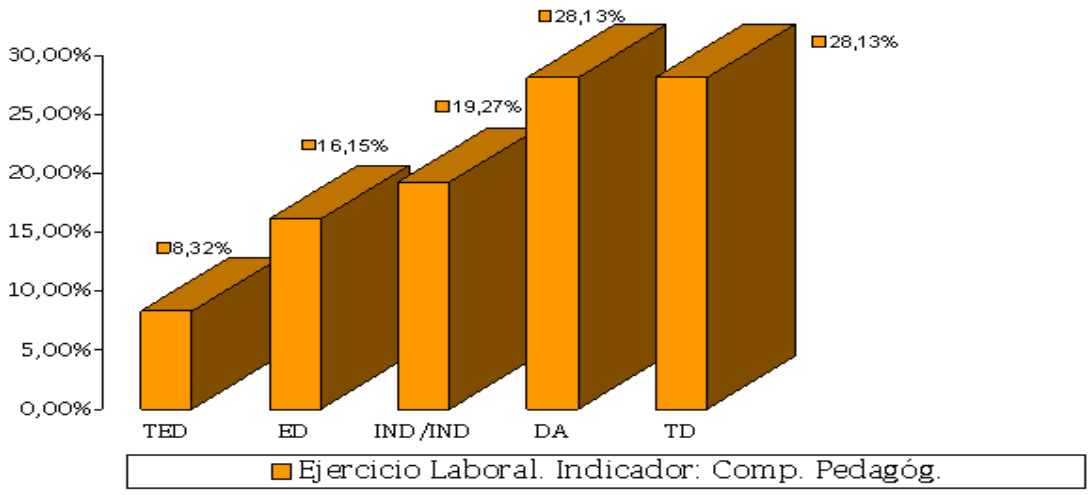


Gráfico 20. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Pedagógicas. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La situación que se observa en el gráfico 20, presenta los resultados obtenidos en los ítems 11 y 12; para el primero, se planteó conocer si las competencias pedagógicas desarrolladas en la formación docente permitieron desenvolverse en el aprendizaje de: conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didácticas efectivas.

Frente a este planteamiento, la alternativa totalmente de acuerdo, obtuvo el 23,96%, mientras que la alternativa en desacuerdo, fue del 22,92%, de igual manera, la alternativa indiferente/indeciso, fue valorada por el 21,87%, mientras que la alternativa de acuerdo, fue del 19,79% y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo recibió el 11,46% restante.

Para efectos de medir este indicador, se formuló el ítem 12, propuesto para conocer si la muestra considera que su formación docente le permitió tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, relacionando lo que dispone el sistema educativo nacional con el institucional (aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela).

Las dos respuestas sobre este planteamiento, dieron a conocer su mayor concentración en la alternativa de acuerdo, con el 36,26% de los casos, mientras

que la alternativa totalmente de acuerdo, logró el 32,29% de las manifestaciones de la muestra, de la misma forma, la alternativa indiferente/indeciso, fue valorada por el 16,7%, mientras que la alternativa desacuerdo con el 9,38% y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 5,20% restante.

La tendencia positiva para este indicador competencias pedagógicas, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando como promedio el valor de 56,25 % mientras que al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo de la tendencia negativa, se encontró el valor de 24,48%, de igual manera, se reconoció la condición neutra en las respuestas obtenidas, con el 19,27%.

En el marco de los resultados obtenidos, los docentes valoran las competencias pedagógicas desarrolladas en el ejercicio formativo recibido en el ISPED, puesto que fue reconocida de manera positiva por los encuestados, condición que ha hecho posible el desenvolvimiento efectivo en los aprendizajes y experiencias que involucran el saber actuar en el marco de los acontecimientos sociales, al crear estrategias de intervención didáctica efectiva en el alcance de los objetivos educacionales al relacionar lo macro con lo micro.

En estas mismas tendencias, argumentan Sierra Pineda & Carrascal Torres (2008), que el aporte de las competencias pedagógicas instruidas en los docentes de los normales superiores, gestionaron los ambientes de aprendizaje adecuados a los diferentes modos de enseñar el saber, y su incidencia en la formación del pensamiento de los estudiantes y futuros educadores.

A continuación el gráfico 21.

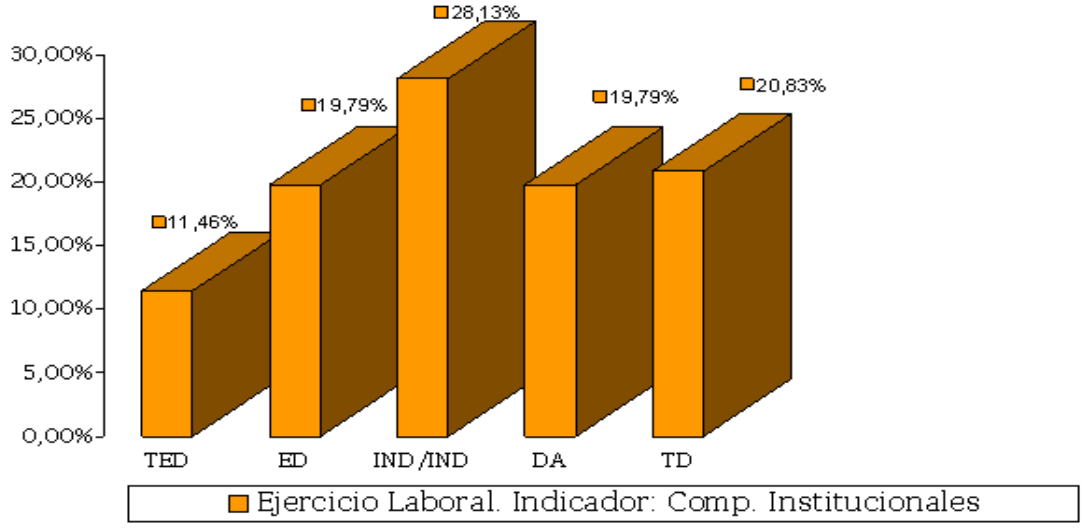


Gráfico 21. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Institucionales. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La situación que se observa en el gráfico 21, corresponde con los resultados obtenidos en el ítem 13, para conocer si la competencia desarrollada en el proceso de la formación del docente, le ha permitido tener la capacidad de estar abierto e inmerso a los cambios, para orientar el aprendizaje de los niños y jóvenes, estimulando la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro.

La muestra respondió con mayor concentración en la alternativa indiferente/indeciso, con el 28,13% de los casos, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorada por el 20,83% de los docentes, además, la alternativa en desacuerdo y la alternativa de acuerdo, se correspondieron cada una con el valor de 19,79%. Finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, recibió el 11,46% restante.

Al visualizar estos resultados, la tendencia positiva para el indicador competencias institucionales, se resalta la suma de los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 40,62%, mientras que la tendencia negativa, se ubicó al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 31,25%, de la misma manera se ubica la tendencia neutra en la opinión de los docentes con el valor de 28,13%.

La interpretación sobre estos resultados en referencia a la actividad laboral y de competencias institucionales, hace pensar sobre la condición positiva que reviste interés durante la formación de los docentes, a fin de estar abierto a los cambios y transformaciones de las realidades socio educativas, para orientar el desarrollo de los niños y la jóvenes, estimulando la condición del valor de la comunicación y la sensibilidad frente a los problemas de los demás.

La argumentación a lo antes dicho, se reconocen según: Poblete, Benzanilla, Fernández-Nogueira & Campo (2016), que dentro de las exigencias universitarias se trabaja con los enfoques de aprendizajes basados en competencias generales y específicas para la formación del docente, aplicando la planificación en las diferentes áreas del conocimiento, priorizando la caracterización de las asignaturas y del docente que las imparte, para generar conocimientos y contenidos con criterios y logros a emplear en la evaluación del estudiante.

A continuación el gráfico 22.

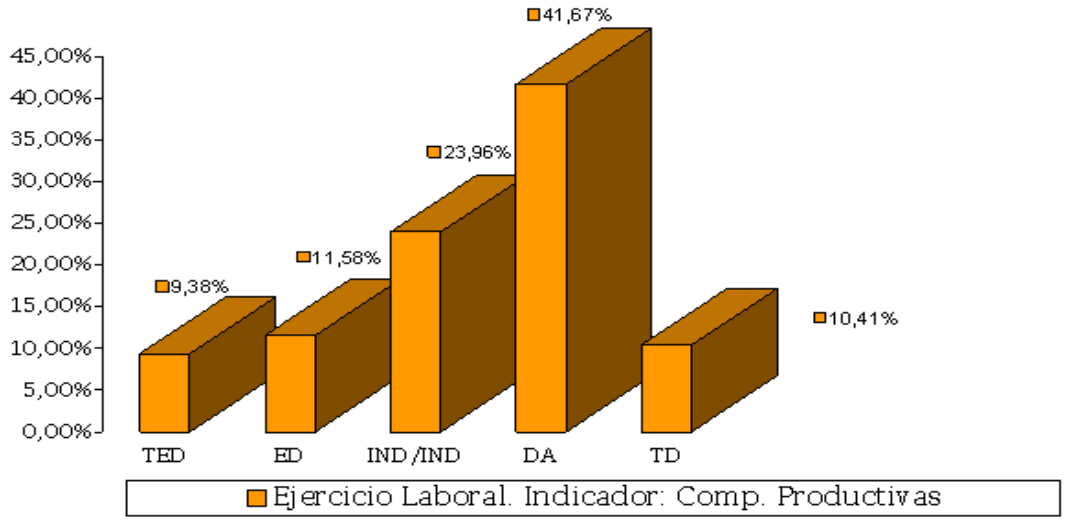


Gráfico 22. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Productivas. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El escenario en el gráfico 22 pertenece a la medición del ítem 14, establecido para conocer si la competencia profesional desarrollada en el proceso de formación docente permitió un trabajo interdisciplinario en equipo, con

responsabilidad compartida enfrentando el volumen de conocimientos propios del inicio del nuevo siglo. En este sentido, la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa de acuerdo, con el 41,67%, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 23,96% de los casos. La alternativa en desacuerdo, alcanzó el 11,58%, además, la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorada por el 10,41% de los docentes y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 9,38% restante.

La tendencia positiva del indicador competencias productivas, se alcanzó al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 52,08%; mientras que de la tendencia negativa para el mismo indicador, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas de respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando el valor de 23,96%. La situación opinática neutra de la muestra, adquirió el valor de 23,96% de los encuestados.

Sobre estos resultados, en referencia a la dimensión ejercicio laboral y el indicador competencias productivas en la formación docente, ven la importancia del desarrollo profesional en el carácter interdisciplinario y el trabajo en equipo para enfrentar los nuevos retos de la era del conocimiento. El investigador del estudio, está de acuerdo frente a la creatividad del trabajo en equipo, la capacidad para identificar y replantear situaciones del mundo educativo en su función laboral.

Allí vale la pena destacar los razonamientos de Contreras (2011), que ante la venida de las nuevas demandas en la formación profesional del docente, la generación de conocimiento en el mundo laboral y productivo contemporáneo, se destacan los avances científicos, acordes con las nuevas realidades de este siglo XXI.

A continuación el gráfico 23.

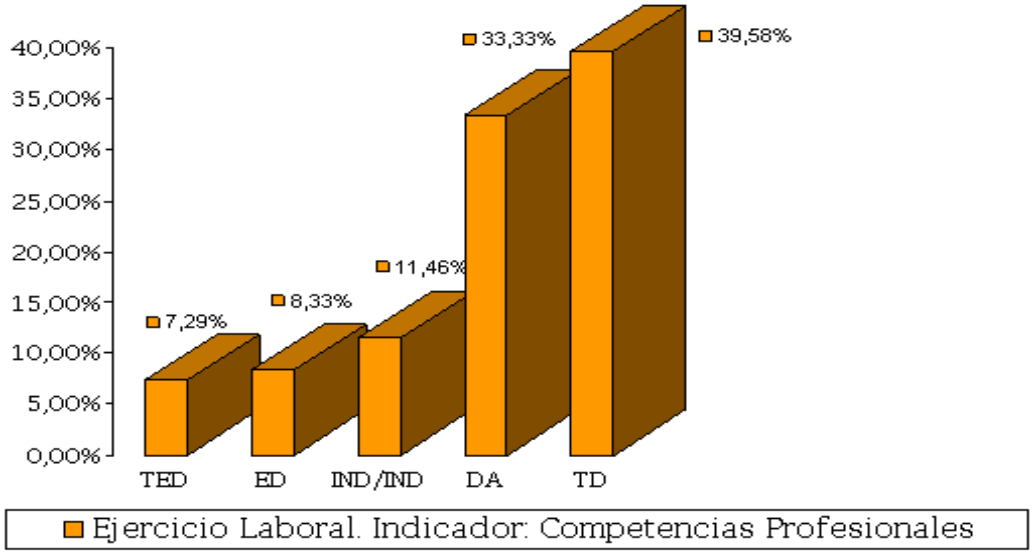


Gráfico 23. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Competencias Profesionales. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 23 corresponde al ítem 15, para conocer si el docente ha desarrollado una competencia relacionada con la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de una diversidad de estudiantes, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de su metodología, situación que es parte de los aspectos relevantes de las competencias profesionales.

A tal efecto, la mayor concentración de las respuestas se obtuvo en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 39,58% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 33,33% de las preferencias, así también, la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 11,46% de las respuestas, también; la alternativa en desacuerdo, fue marcada por el 8,33% de los docentes y en último lugar, la alternativa totalmente en desacuerdo, recibió el 7,29% restante.

Al razonar estos resultados, hacia la búsqueda de la tendencia positiva para el indicador competencias profesionales, se sumaron los totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 72,91%, mientras que la tendencia negativa se obtuvo al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando

así el valor de 15,62%. Como se observa en la gráfica, el valor neutro para este indicador, obtuvo el porcentaje de 11,46%.

La interpretación permite reconocer que las competencias profesionales en la formación del docente, adquieren interés en un conjunto de conocimientos y fundamentos pedagógicos, necesarios para potenciar el dominio de las diferentes disciplinas, aplicación de metodologías que valoren las actitudes potenciales de los egresados del ISPED Luis Cordero.

El análisis que propone Font, Jiménez, Larios & Zorrilla (2012), indica que constituye un aporte fundamental el intercambio de conocimientos sobre propuestas internas e interinstitucionales, fundamentándose en las competencias profesionales pedagógicas en el desenvolvimiento de los docentes donde le corresponde actuar, decidir, planificar los procesos y sistemas educativos.

A continuación el gráfico 24.

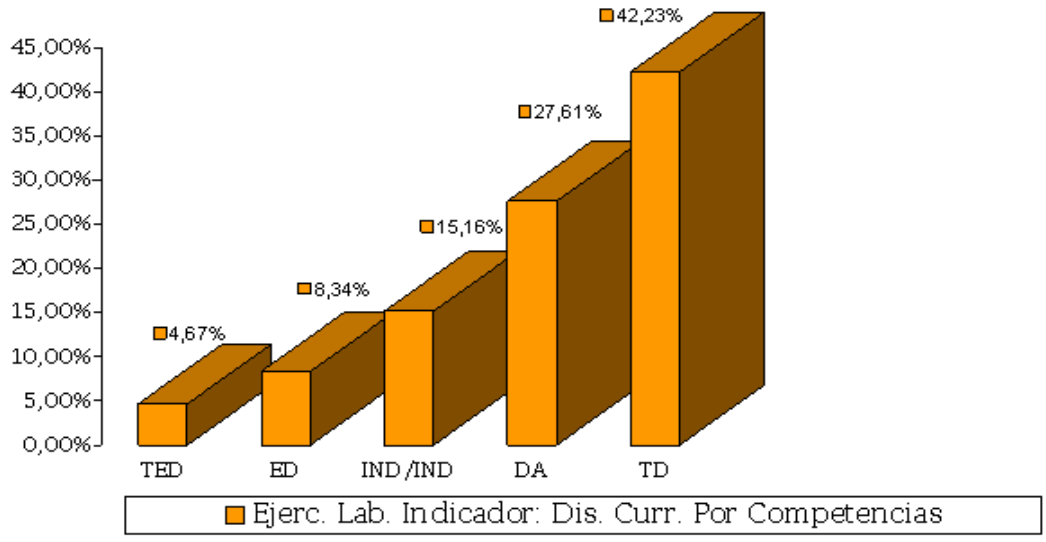


Gráfico 24. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Diseño Curricular por Competencias. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 24 da cuenta de los resultados obtenidos en la revisión los ítems 16 y 17 respectivamente. En este sentido, el ítem 16, solicitó información a la

muestra si en el proceso de formación docente desarrollo la competencia para comprender los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza-aprendizaje, identificando los factores que inciden en el desarrollo de los estudiantes.

Ante estas consideraciones, la opinión de los encuestados se concentró en la alternativa totalmente de acuerdo con el 39,58% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, resultó ser 38,54%, de igual manera, la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 9,38% de las preferencias, asimismo, la alternativa en desacuerdo, fue marcada por el 7,29% de los docentes y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, recibió el 5,21% de los casos.

Igualmente, el ítem 17, el cual formuló el planteamiento a los docentes para saber si usa la lectoescritura para una comunicación efectiva aplicando la tecnología en los procesos de investigación educativa. Frente a esta proposición la muestra concentró su respuesta en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 46,87% de los casos, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 22,92% de las preferencias, así también la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 16,67% de los casos, mientras que la alternativa en desacuerdo, fue de la preferencia del 9,38% y finalmente, la alternativa: totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 4,16% de las respuestas.

En la tendencia positiva para el indicador diseño curricular por competencias, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 55,22%, mientras que la tendencia negativa para el mismo indicador se buscó al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, obteniendo el valor de 23,01 como promedio. En concreto, el valor neutro para este indicador se recaudación con el 26,17%.

Estos resultados en referencia a la dimensión ejercicio laboral y su indicador diseño curricular por competencias, se pueden interpretar que se resalta los fundamentos psicopedagógicos inherentes a la enseñanza y el aprendizaje, e inciden en sus estudiantes, cuestión que debe estar en el haber cognitivo del docente, para implementar el ejercicio de la intercomunicación efectiva y

tecnológica que exige las nuevas realidades en el desarrollo de los estudiantes, a través de los procesos de investigación educativa.

Tobón, Sánchez, Carretero & García (2006), señalan que las condiciones que activan la calidad educativa en un mundo globalizado, se respaldan en su desarrollo socio-pedagógico, toda vez que las bases conceptuales de este enfoque y las perspectivas de diseño curricular en todas sus fases, incluyen el proceso de evaluación y representan el modelo central de aprendizajes más que de enseñanzas, frente a las amenazas de la figura del profesional "como alguien que había adquirido un particular dominio del conocimiento, lo cual parece estar en tránsito de desaparecer" (p. 46).

A continuación el gráfico 25.

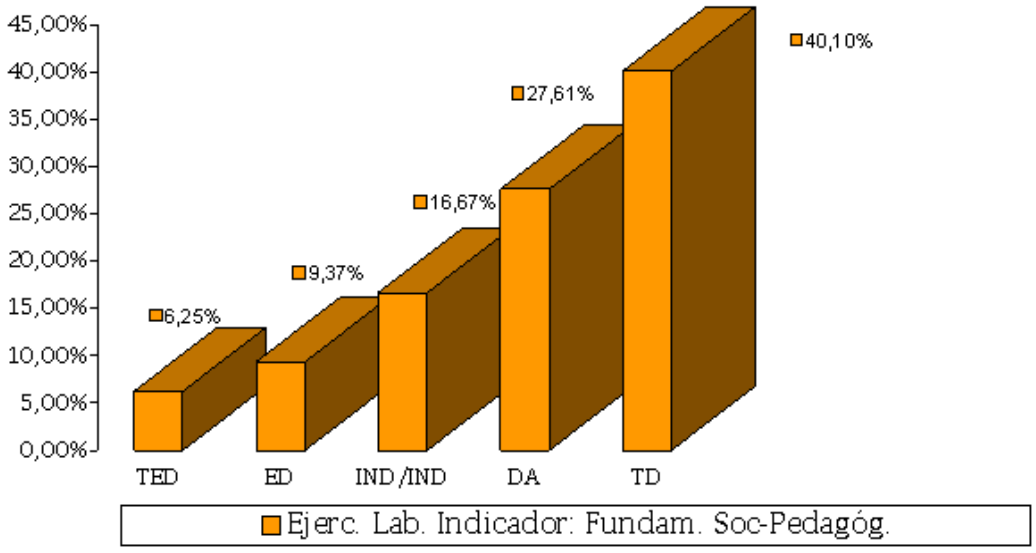


Gráfico 25. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Fundamentos Socio-pedagógicos. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 25 pertenece a los resultados obtenidos en la medición de los ítems 18 y 19. En cuanto al ítem 18, se formuló para conocer la opinión de los docentes en cuanto a si utiliza los conocimientos aprendidos en su formación en la práctica profesional, ante lo cual la mayor concentración de las respuestas se

ubicó en la alternativa: totalmente de acuerdo, con el 42,61% de los casos, mientras que la alternativa: de acuerdo, recibió el 31,25% de las preferencias; además, la condición indiferente/indeciso, fue valorada por el 13,54% de la muestra, así también; la alternativa en desacuerdo, recibió el 7,29% de los casos y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue de la preferencia del 5,21% restante.

De igual manera se planteó el ítem 19, para saber si como docente ha desarrollado la capacidad de diagnosticar problemas de aprendizaje, razón que los ubicó en el 37,5% de los casos en la alternativa totalmente de acuerdo, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 23,26% de las preferencias; así también, la alternativa indiferente/indeciso, fue marcada por el 19,79% de los docentes, mientras que la alternativa en desacuerdo, recibió el 11,46% de los casos y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 7,29% de la muestra.

Al considerar estos resultados en la tendencia positiva para el indicador fundamentos socio pedagógicos, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 67,71%; mientras la búsqueda de la tendencia negativa para el mismo indicador, se valoró al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 13,62%. Como se observa en el gráfico 25, el valor neutro para este indicador representó el 16,67%.

Sobre la base de los resultados obtenidos para este indicador fundamentos socio-pedagógicos, muestran que en el desempeño profesional de los docentes y los conocimientos aprendidos en su formación y práctica profesional, permitieron ejercer sus competencias específicas en el campo pedagógico, necesarias para solucionar los problemas de aprendizaje.

Al argumentar estos escenarios explican Sabando, Molina & González (2017), que los ámbitos reales de la sociedad, ayudan a formar profesionales autónomos, reflexivos y críticos, siendo uno de los objetivos fundamentales en la calidad formativa de los docentes, a través de la aplicación de las competencias que exigen su etapa formativa a la docencia, investigación y vinculación social,

caracterizando los principales fundamentos teóricos y prácticos del trabajo en equipo, para conformar una estrategia educativa para el cambio.

A continuación el gráfico 26.

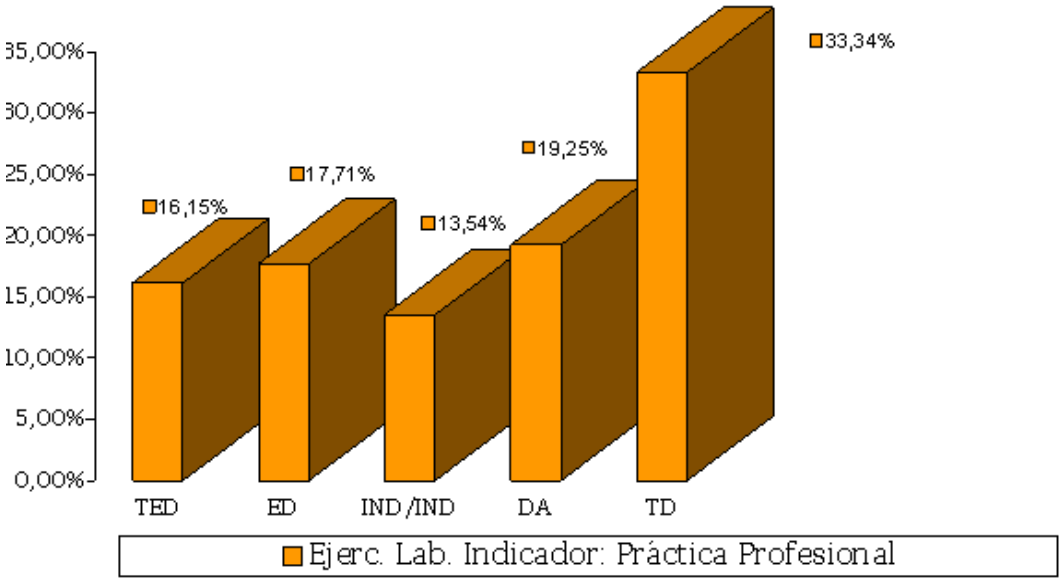


Gráfico 26. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Práctica Profesional. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La situación del gráfico 26, pertenece a la medición que se plantearon en los ítems 20 y 21. Así, el ítem 20, solicitó información para saber si como docente en el ejercicio contribuye al desarrollo de la realidad socioeconómica y cultural del país, frente a lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicaron en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 32,29%, mientras que en la alternativa de acuerdo, las respuestas se ubicaron en el 18,75%, asimismo, la alternativa indiferente/indeciso, representó el 16,67% de los casos mientras que la alternativa totalmente en desacuerdo, recibió el 20,83% de las preferencias y finalmente, la alternativa: en desacuerdo, fue valorada por el 11,46% restante.

En el mismo indicador práctica profesional, se considera en el ítem 21, si como docente en el ejercicio, aplica en forma ordenada el diseño curricular impartido por el criterio de educación, ante lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicaron en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 34,38% de

los casos; mientras que la alternativa el desacuerdo, recibió el 23,96% de las preferencias; así también la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 19,79% de los docentes, mientras que la alternativa totalmente en desacuerdo, representó el 11,46% de las respuestas y finalmente, la alternativa: indiferente/indeciso, fue marcada por el 10,41% de la muestra.

La tendencia positiva para el indicador práctica profesional, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando el valor de 52,6%; de la misma manera, se buscó la tendencia negativa para este indicador al sumar los porcentajes obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 33,86%. El valor neutro para este indicador fue de 13,54%.

El análisis de estos resultados, hacen pensar que la formación del docente, ha contribuido al desarrollo de la realidad socioeconómica de la región, en la aplicación del currículo nacional impartido por el Ministerio de Educación de Ecuador y el CONESUP. Los planteamientos mencionados en el dominio del diseño curricular de los programas en la formación del docente, fue necesario evaluar los fundamentos pedagógicos y su aplicación en el área educativa, profesional e institucional.

Tal como lo define Stenhouse (1984), el tratamiento de los problemas curriculares y su aplicación por parte del docente, representan el núcleo medular para el tratamiento de los problemas de la educación, donde la investigación cumple un eje de interés de su propia práctica profesional, al resaltar el perfil formativo y de las experiencias, valorando el trabajo en equipo y la disposición de los elementos requeridos ante la permanente actualización y revisión de su propio ejercicio laboral cotidiano.

A continuación el gráfico 27.

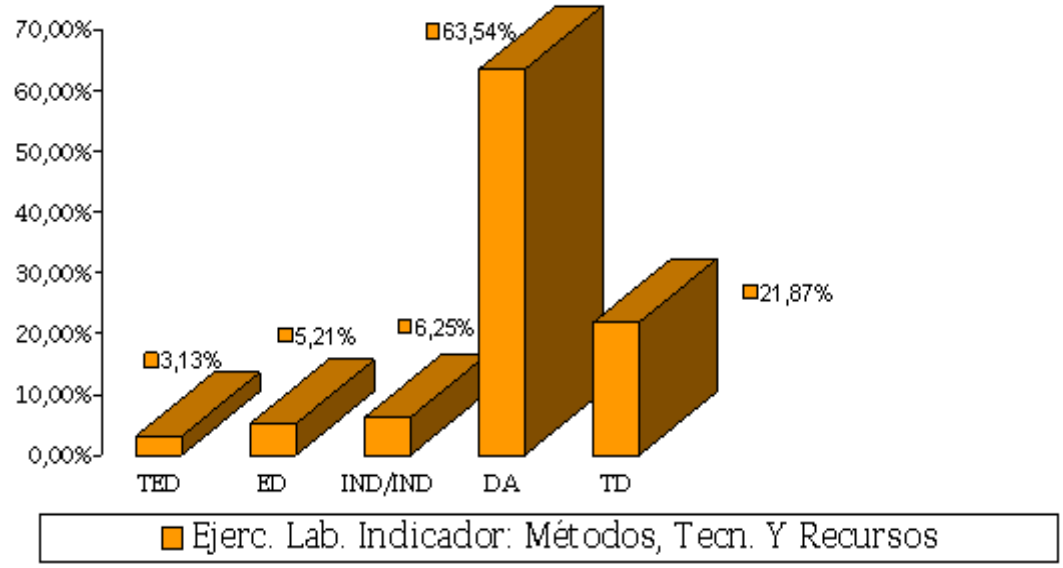


Gráfico 27. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Método, Técnicas y Recursos. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 27 pertenece a los resultados obtenidos en las proposiciones hechas en los ítem 22 y 23. Desde este punto de vista, el ítem 22 se formuló para conocer la opinión de la muestra si aplica métodos y técnicas para el desarrollo psicomotriz del estudiante a fin de ponerlas en práctica. Situación que dio cabida para la concentración de la alternativa de respuesta mayormente ubicada en la opción de acuerdo con el 36,46%, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorada por el 25% de la muestra. Así también, la alternativa indiferente/indeciso, alcanzó el 22,92% de los casos mientras que la alternativa en desacuerdo, recibió el 11,46% y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, recibió el 4,16% de las preferencias.

A través del ítem 23, se solicitó información a los docentes para conocer si construyen materiales y recursos didácticos propios del nivel escolar donde se desempeñan. A tal efecto, la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa de acuerdo, con el 63,54% de los casos, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorada por el 21,88% de la muestra. Asimismo, la condición indiferente/indeciso, recibió el 6,25% de las preferencias, así también la

alternativa en desacuerdo, fue valorada por el 5,21% de los encuestados y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 3,13% restante.

Para la tendencia positiva para el indicador métodos, técnicas y recursos, se sumaron los promedios obtenidos en las alternativas: totalmente de acuerdo y de acuerdo, recibiendo así el valor de 73,44% mientras que al hacerlo propio para buscar la tendencia negativa para el indicador, se sumaron los porcentajes obtenidos en las alternativas: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 11,98%. Asimismo, se puede observar que la condición neutra para este indicador fue percibida por el 14,58%.

Los resultados obtenidos permitieron interpretar que la formación del docente en el ámbito de los métodos y técnicas para el desarrollo psicomotriz del estudiante, así como en la construcción de materiales y recursos didácticos propios para el nivel donde se desempeñan, sostuvo condiciones positivas y aplicables en la realidad del desempeño laboral en sus instituciones educativas, de modo que contribuyen a la efectividad de las prácticas, utilizando los fundamentos pedagógicos exigidos en el diseño curricular correspondiente a la formación recibida en el ISPED.

Al valorar la situación mencionada, según los razonamientos de Azzerboni (2005), quién señala que es esencial la reflexión acerca de la propia práctica y las competencias propias de la profesión docente en el núcleo pedagógico, así como las técnicas y métodos acordes con el desarrollo del estudiante, a fin de enriquecer los aprendizajes de acuerdo con el desarrollo curricular, desde las experiencias que se activan en la prioridad de los nuevos cambios; a su vez, toman en cuenta las peculiaridades individuales de los alumnos, construidas con base al conocimiento de las teorías del aprendizaje, en el cual se desarrolla la personalidad y fortalezas psicomotrices.

A continuación el gráfico 28.

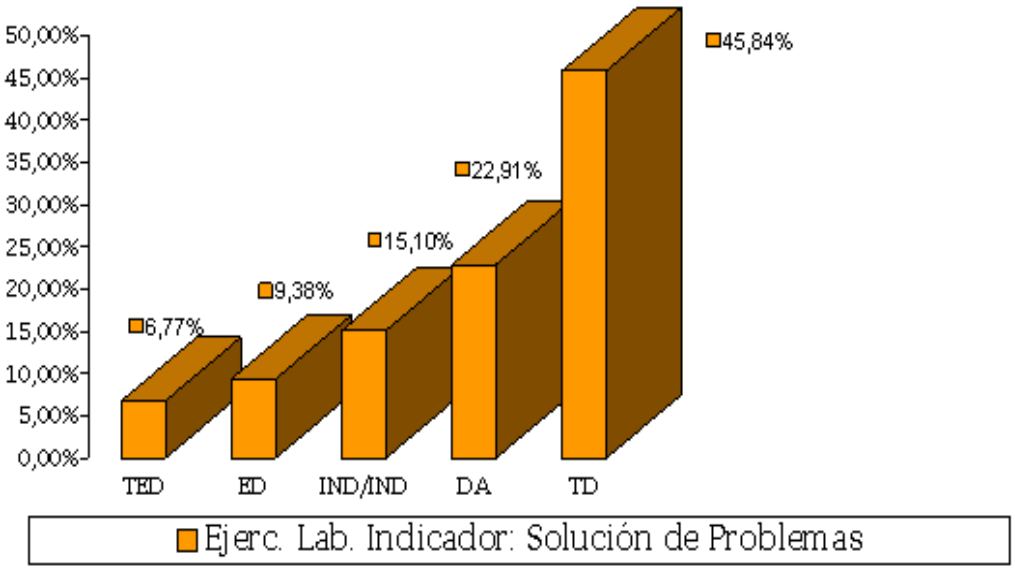


Gráfico 28. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Solución de Problemas. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 28 da cuenta de los resultados de los ítems 24 y 25 respectivamente. En este sentido, el ítem 24 se planteó para conocer si la muestra ha identificado problemas en las áreas de estudio y propone soluciones, ante lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 55,21%, mientras que la alternativa de acuerdo, fue reconocida por el 17,70% de la muestra, asimismo, la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 11,46% de las respuestas, mientras que la alternativa en desacuerdo, fue valorada por el 9,38% y la alternativa totalmente en desacuerdo, fue reconocida por el 6,25% restante.

En el mismo orden, el ítem 25, formulado para conocer si la muestra ha desarrollado la capacidad de comunicarse en un nivel intermedio en los idiomas inglés y Quichua/Shuar, situación que concentró las respuestas en la alternativa: totalmente de acuerdo, con el 36,26% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 28,12% de las preferencias, de la misma forma, la alternativa indiferente/indeciso fue valorada por el 18,75% de los docentes, así también la

alternativa en desacuerdo, recibió el 9,38% de los casos y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 7,29% restante.

Al considerar estos resultados, la tendencia positiva para el indicador solución de problemas, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 68,75%, mientras que en la búsqueda de la tendencia negativa para el mismo indicador, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 16,15%. Igualmente se puede observar en el gráfico que la condición neutra en la opinión de los docentes se ubicó en el 15,10%.

Su interpretación indica, que la formación del docente durante los procesos académicos y de desarrollo curricular que se declaraban en el ISPED, identificaron problemas en las diferentes áreas de estudio y al mismo tiempo propuestas y alternativas para solucionar problemas educativos, lo cual es un indicativo de desarrollo de las competencias y capacidades para comunicarse y reconocer la realidad de los contextos sociales, en la incorporación de saberes para el desarrollo didáctico en el aprendizaje de las realidad de las escuelas, con base a las necesidades e intereses del estudiante.

En el mismo sentido, complementa Turri (2007), mencionando que las implicaciones que subyacen al reconocer la preparación pertinente en la formación del docente y su función pedagógica, implementando técnicas y metodologías didácticas efectivas de comunicación que favorezca el desarrollo del estudiante en concordancia con su nivel educativo. Por ello, se resalta las capacidades entendidas de las mejores prácticas del docente en las actuaciones de planificación y ejecución de los materiales y contenidos adaptados a las necesidades del discente.

A continuación el gráfico 29.

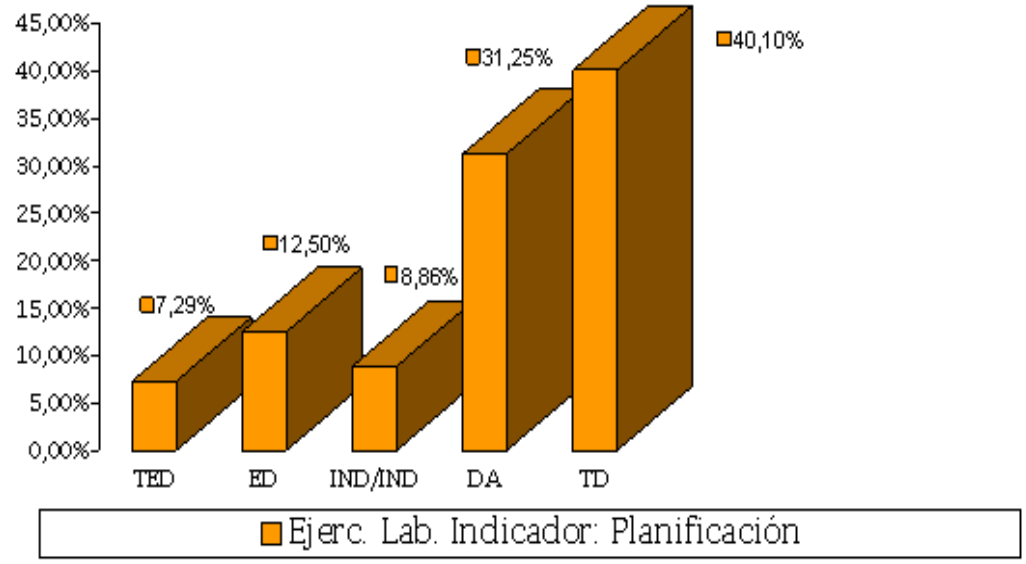


Gráfico 29. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Planificación. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

La situación presentada en el gráfico 29, corresponde a los resultados obtenidos en la medición de los ítems 26 y 27, respectivamente. De esta manera, el ítem 26, fue formulado para saber si como docente relacionó la teoría con la práctica en las cuatro áreas del conocimiento: Matemática, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura. De allí que la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa de acuerdo, con el 34,38% de los casos, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, fue valorada por el 31,25% de la muestra. Igualmente, la alternativa en desacuerdo, se correspondió con el 16,67% de las respuestas, así también, la condición totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 11,46% de los casos, y finalmente, la alternativa indiferente/indeciso, se concretó en el 6,25% de las preferencias.

En cuanto al ítem 27, se planteó conocer si para diseñar la planificación en las diferentes áreas el docente aplica proceso de evaluación cuanti-cualitativa, formativa y formadora. Situación que dio paso a la mayor concentración de las respuestas en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 48,96% de los casos,

mientras que la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 28,12% de la muestra, así también; la condición indiferente/indeciso, resultó ser 11,46%; del mismo modo, la alternativa en desacuerdo, recibió el 8,33% de las preferencias y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada sólo por el 13,13% restante.

Para la tendencia positiva para el indicador planificación, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 61, 35%, igualmente, al proceder con la suma de los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, en la búsqueda de la tendencia negativa para el mismo indicador, este valor se correspondió con 19,79%, finalmente, la condición neutra para el indicador fue de 8,86%.

Al visualizar los resultados, se puede interpretar que reviste importancia en la formación del docente, al resaltar su planificación en la relación de la teoría con la práctica en las distintas áreas del conocimiento, encontrando un dominio en el desarrollo curricular, cuestión que reafirma el hecho de entender que las diferentes áreas requieren de procesos de evaluación en su proceso formativo.

Dentro de la cultura del aprendizaje, se argumenta tomando en cuenta los razonamientos de Díaz (2002), en tanto representa el escenario que alimentan los espacios educativos de estímulo e innovación, desde la planificación del docente, los esquemas de capacidades formativas, los eventos, decisiones y situaciones de participación organizativa para la socialización del conocimiento desde una visión integrada.

A continuación el gráfico 30.

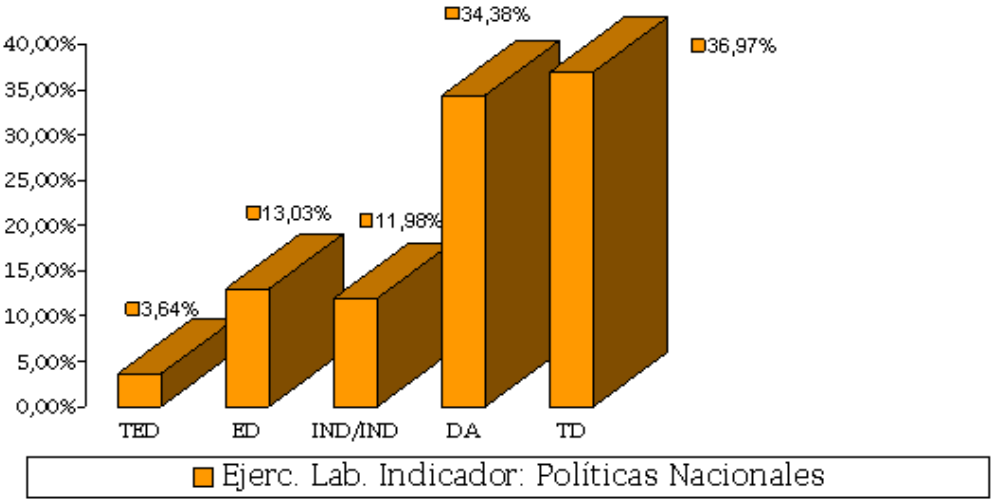


Gráfico 30. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Políticas Nacionales. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 30, corresponde a los resultados obtenidos en la medición de los ítems 28 y 29, respectivamente. El ítem 28 planteó, si en el proceso de enseñanza se aplica las políticas y normas del Ministerio de Educación, incluyendo los deberes y derechos de los niños y adolescentes, ante lo cual la mayor concentración de la respuesta se ubicó en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 28,12% de los casos mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 26,04% de las preferencias, asimismo, la alternativa el desacuerdo, recibió el 22,92% de las respuestas, así también la alternativa indiferente/indeciso revalorada por el 16,67% de los casos y finalmente, la alternativa: totalmente en desacuerdo, recibió sólo el 6,25% de las respuestas.

Por otra parte, el ítem 29, formulado para conocer si la buena marcha del proceso administrativo contribuye a la evaluación y el desarrollo de la institución educativa, fue parte de la mayor concentración de las respuestas obtenidas en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 45,83% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 42,71% de las preferencias, igualmente, la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 7,29% de los casos, así también, la alternativa el desacuerdo, fue valorada por el 13,13% de la muestra y finalmente, la alternativa: totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 1,04% de las respuestas.

Al analizar estos resultados en la tendencia positiva para el indicador políticas nacionales, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo resultando así el valor de 61, 35%, mientras que para buscar la tendencia negativa para el mismo indicador, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 16,67%, igualmente se observa que la condición neutra para este indicador resultó ser 21,98%.

Se puede interpretar que las políticas nacionales en la formación del docente, recae en la responsabilidad del Ministerio de Educación y el CONESUP, ya que estos dictan los lineamientos estratégicos para desarrollar el proceso de enseñanza, especificando las competencias del docente para valorar los deberes y derechos de los niños y adolescentes, ante la buena marcha de los procesos administrativos que contribuyen de manera efectiva en la revisión, supervisión y evaluación institucional.

Dadas estas características y concepciones nacionales, se reconocen los argumentos de Glazman Nowalski (2005), en la idea de identificar los procesos académicos y de gestión, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos y políticas a través de la dotación de materiales y capacitación del talento humano, cumplimiento dentro de las normativas delineadas hacia la buena marcha de los procesos institucionales y de evaluación educativa, que han de destacarse en procesos asociados al control y la supervisión como factores primordiales para la buena marcha de las políticas nacionales establecidas.

A continuación el gráfico 31.

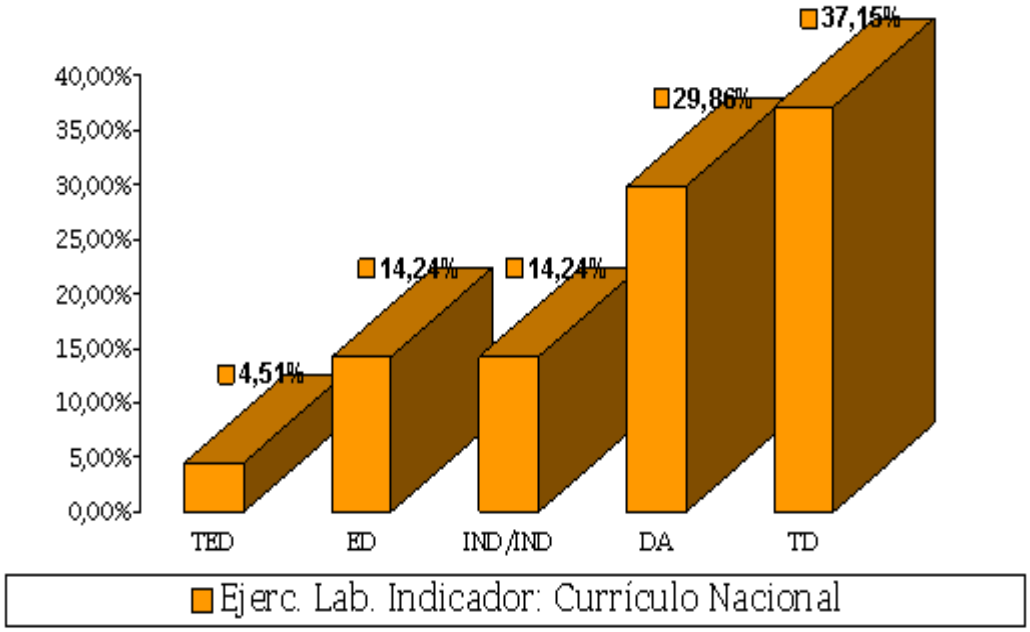


Gráfico 31. Variable: Desempeño Profesional. Dimensión: Ejercicio Laboral. Indicador: Currículo Nacional. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 31 da cuenta de los resultados de los ítems 30, 31 y 32, respectivamente. Así, el ítem 30, formuló el planteamiento a la muestra para saber si en las planificaciones realizadas con base al currículo nacional, se visualiza el diseño, aplicación y evaluación de su nivel educativo, cuestión que fue valorado en su mayor parte en la alternativa: totalmente de acuerdo, con el 52,08 % de los casos.

De la misma manera, la alternativa: de acuerdo, fue respondida por el 23,96% de la muestra, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 10,41% y de la misma forma la alternativa en desacuerdo recibió el 8,33%, finalmente, la alternativa: totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 5,21% de los casos.

En cuanto al ítem 31, formulado para saber si los procesos de investigación buscan soluciones innovadoras que contribuyen al desarrollo educativo, ante lo cual la muestra se parcializó por la alternativa de respuesta totalmente de acuerdo

con el 52,98%, mientras que la alternativa de acuerdo recibió el 18,75% de las preferencias, así también la alternativa Indiferente/indeciso, fue valorada por el 12,5% de la muestra. Por su parte, la alternativa de acuerdo fue de la preferencia del 11,46% y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo sólo recibió el 5,21% restante.

El ítem 32, se planteó para saber si los procesos de evaluación que se ejecutan, permiten una rendición de cuentas a la sociedad, al Ministerio de Educación y al CONESUP. Situación que dio cabida a la mayor concentración de las respuestas en la alternativa de acuerdo, con el 46,88% de los casos, mientras que la alternativa: en desacuerdo recibió el 22,92% de las respuestas. Así también, la alternativa Indiferente/indeciso, fue valorada por el 19,79% de la muestra, mientras que la alternativa: totalmente de acuerdo, recibió el 7,29% de los casos y la alternativa totalmente en desacuerdo, sólo recibió el 3,12% restante.

Para la tendencia positiva para el indicador currículo nacional, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, lo cual se correspondió con el valor de 67,01%, mientras que al hacer lo propio para encontrar la tendencia negativa para el mismo indicador, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando así el valor de 18,75%. En cuanto a la condición neutra para este indicador, se recibió en la opinión del 14,24% de la muestra.

Al entender estos datos, se interpreta que el currículo nacional como fundamento pedagógico se activó en la formación del docente en el ISPED, en base de la planificación, diseño y desarrollo de la evaluación en los niveles educativos, a fin de buscar soluciones innovadoras que permitan la rendición de cuentas a la sociedad y al ente rector de la educación. Por lo tanto, las condiciones, recursos y planificaciones derivadas del currículo, contribuyeron al análisis de las funciones, competencias y situación actual y futura de la educación.

En este escenario, Núñez y Palacios (ob. cit.), mencionan que los requerimientos de las políticas educativas nacionales e internacionales, provocan un sistema estratégico de planificación en las instituciones a partir del diseño curricular, con la diversificación de esquemas de acción, creación, planificación

estratégica, ejecución y evaluación curricular, para dar paso a la formulación de nuevos proyectos y alternativas en el marco de atender a la solución de los problemas educativos.

A continuación el gráfico 32.

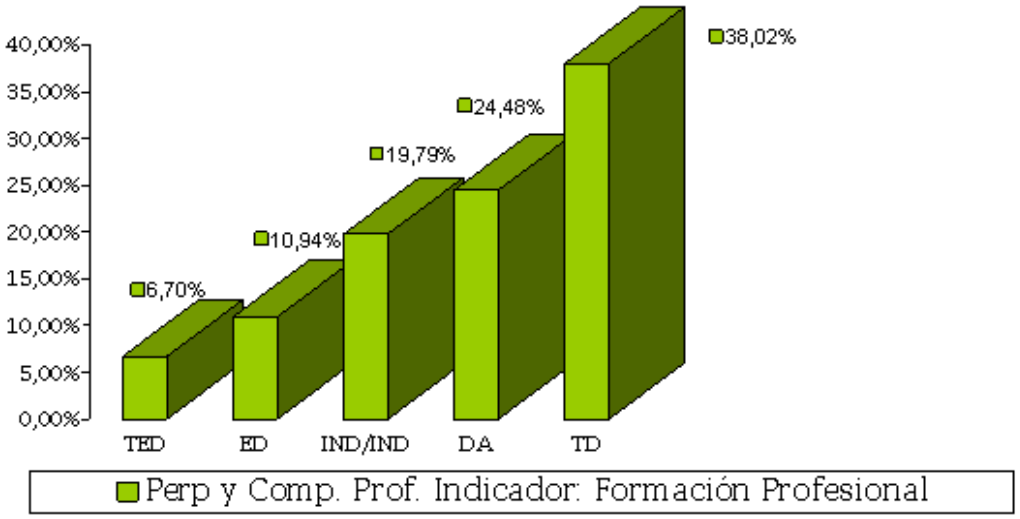


Gráfico 32. Variable: Formación Docente por Competencias. Dimensión: Perspectivas y Competencias Profesionales. Indicador: Formación Profesional. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 32, da cuenta de los resultados obtenidos en la medición de los ítems 33 y 34, respectivamente. En este sentido, el ítem 33 planteó a la muestra si el Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero con la formación docente impartida, construyó un cambio educativo en la región, contando con el compromiso de sus docentes egresados.

Las respuestas consideradas por los encuestados, se concentraron con mayor proporcionalidad en la alternativa de acuerdo, con el 31,25%, mientras que la alternativa totalmente de acuerdo, recibió el 23,26% de los casos, de la misma forma, la condición indiferente/indeciso, fue valorada por el 19, 79 % de la muestra; así también, la alternativa en desacuerdo, recibió el 13,54% de las preferencias y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 11,46% restante.

En cuanto al ítem 34, el planteamiento consideró la opinión de los encuestados para saber si fue necesario seguir el proceso de preparación en instituciones de educación superior para estar acorde con los avances de los procesos educativos nacionales y mundiales, cuestión que aglomeró la concentración de las respuestas en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 52,08%, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 19,79% de los casos, así también la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 17, 71% de los docentes, mientras que la alternativa en desacuerdo, recibió el 8,33% de las respuestas y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, sólo se percibió en el 2,08% de la muestra.

Para la tendencia positiva para el indicador formación profesional, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, encontrando el valor de 62,5%, mientras que al hacerlo propio para buscar la tendencia negativa en el mismo indicador, se sumaron los promedios locales obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, derivando el valor de 17, 71%. La condición de indiferente/indeciso, tal como se observa en el gráfico 33 recibió el 19,79%.

Estos datos permiten interpretar la importancia que revistió la formación docente por competencias en el marco curricular desarrollado en el ISPED Luis Cordero, dadas las perspectivas y competencias profesionales exigidas que contribuyeron al cambio educativo en la región. Una vez que fueron desplegadas todas estas competencias en el desarrollo de la realidad profesional del docente, al reconocer su preparación académica acorde con los avances y exigencias en el ámbito regional y nacional de la formación profesional.

Para sustentar lo antes dicho, Planella (2009), describe la identificación del pedagogo, a través del contacto cotidiano que tiene lugar, no sólo desde su formación competitiva, sino en el afloramiento de las realidades sociales de acompañamiento y direccionalidad de sus seguidores, para ejercer la educación más allá de la instrucción y buscar la esencia de su protagonismo en el cambio, al replantear eventos y tomar decisiones mancomunadas sobre lo que significa educar y transformar en estos espacios socio-pedagógicos.

A continuación el gráfico 33.

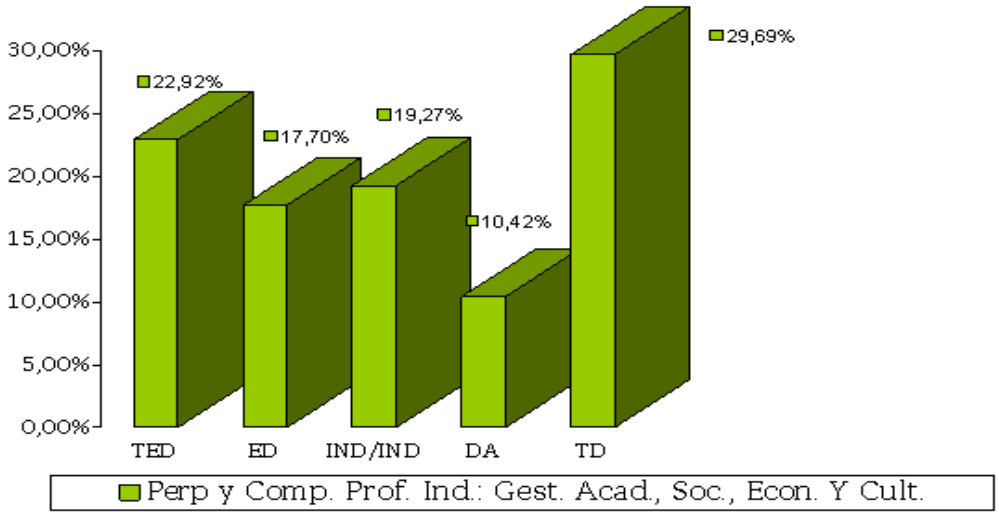


Gráfico 33. Variable: Formación Docente por Competencias. Dimensión: Perspectivas y Competencias Profesionales. Indicador: Gestión Académica, Social, Económica, Política y Cultural. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.

El gráfico 33 da cuenta de los resultados obtenidos de los ítems 35 y 36, en este sentido, el ítem 35, planteó a la muestra conocer si su estatus académico actual le ha permitido desarrollarse cultural, social, económica y políticamente, ante lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa en desacuerdo, con el 31,25% de los casos. Este mismo valor se obtuvo en la alternativa indiferente/indeciso, mientras que la alternativa: totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 22,92% de la muestra. De forma similar, la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 9,38% de los casos y finalmente, la alternativa totalmente de acuerdo, recibió el 5,20% de las respuestas.

En el mismo indicador se planteó el ítem 36, para saber si el cierre de los institutos superiores pedagógicos en el país, fue una medida fundamentalmente política, ante lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicaron en la alternativa: totalmente de acuerdo, con el 54,17% de los casos, mientras que la alternativa totalmente en desacuerdo, fue percibida por el 22,92% de la muestra. Del mismo modo la alternativa de acuerdo, recibió el 11,46% de las respuestas,

mientras que la alternativa indiferente/indeciso, fue considerada por el 7,29% de los docentes y finalmente, la alternativa en desacuerdo, recibió el 4,16% restante.

Al observar estos resultados de la tendencia positiva para el indicador gestión académica, social, económica, política y cultural, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente de acuerdo y de acuerdo, recibiendo así el valor de 40,05%, mientras que la tendencia negativa se valoró al sumar los promedios totales obtenidos en las alternativas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, resultando el valor de 40,68%. Para el caso del valor neutro en la opinión de los docentes se consideró el 19,27%.

Estos resultados permiten interpretar que la formación recibida en los institutos superiores pedagógicos, mantuvieron un estatus académico de desarrollo en los ámbitos sociales, culturales y educacionales; sin embargo, el abordaje estratégico sostuvo la tendencia política en la desaparición institucional, dejando una brecha por muchos años en la formación docente en Ecuador, lo que deberá ser estudiado y analizado en el futuro para conocer sus repercusiones, frente a los retos de las nuevas realidades culturales, económicas y educativas de la región y el país.

En este mismo referente, Palacios (2010), advierte que la praxis pedagógica en el sentido social, supone un hacernos, un obrar con sentido, lo cual otorga una plataforma de construcción de saberes educativos, que se proyectan a la sociedad para crear escenarios de trascendencia en áreas del conocimiento dentro del marco político y regulador del Estado.

Ante los desconciertos de la formación docente en Ecuador, al desaparecer los institutos pedagógicos, que fortalecieron la educación en el país, frente a lo cual, llama la atención el hecho de tomar conciencia para retomar el rumbo y repensar la educación como una obligación del Estado en consonancia con el texto constitucional, en cuanto a la preparación del talento humano ante las nuevas realidades a las cuales se enfrenta el docente en este siglo XXI.

De allí que se complementa lo antes dicho con los razonamientos de Imbernón (2005), al referir al hecho educativo como algo que no puede remitir

únicamente a la formación recibida en la escuela, debido a que también lo es la postura competitiva del docente para actuar dentro de la crisis social.

A continuación el gráfico 34.

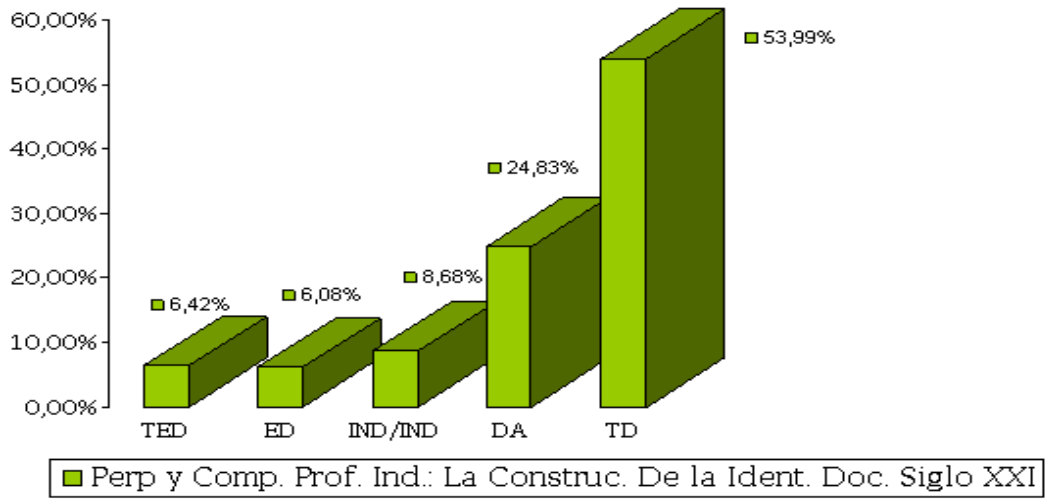


Gráfico 34. Variable: Formación Docente por Competencias. Dimensión: Perspectivas y Competencias Profesionales. Indicador: La Construcción de la Identidad del Docente del Siglo XXI. Fuente: **Datos Aportados en el Cuestionario, 2019.**

La situación determinada en el gráfico 34, corresponde a los resultados obtenidos en los ítems 37, 38, 39, 40, 41 y 42. El ítem 37, solicitó información a la muestra para saber si en el mundo en el que vivimos podemos decir la afirmación conocida; estamos con niños, niñas y adolescentes del siglo XXI con maestros del siglo XX y con disciplinas del siglo XIX, frente a lo cual la mayor concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 29,17% de las preferencias, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 22,92% de los casos, igualmente, la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 20,83% de la muestra, así también la alternativa totalmente en desacuerdo, recibió el 14,58% y finalmente, la alternativa en desacuerdo, fue valorada por el 12,5% de la muestra.

En el mismo sentido, se formuló el ítem 38, valorado para saber si como docente del siglo XXI cree necesario reflexionar sobre lo que ¿no se debe hacer? Y luego ¿cómo hacerlo?, proposición que permitió reconocer que la máxima

concentración de las respuestas se ubicó en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 61,46% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 17,71% de las preferencias. Igualmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 11,26% de la muestra, así también la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 6,25% y finalmente, la alternativa en desacuerdo, fue valorada por el 3,13% restante.

En cuanto al ítem 39, de la muestra para conocer si la innovación es un espacio especial para la creatividad, por lo tanto; es necesario que los docentes implementen una educación innovadora, situación frente a la cual se concentraron las respuestas en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 57,29%, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 28,12% de las preferencias. Asimismo, la alternativa totalmente en desacuerdo, fue valorada por el 6,25% de la muestra, mientras que la alternativa totalmente en desacuerdo recibió el 5,21% de los casos y finalmente, la alternativa indiferente/indeciso, sólo recibió el 3,13%.

En el mismo contexto se planteó el ítem 40, para saber si en la era digital y lo que sucede en ella, exige generar políticas con los medios de comunicación dirigidos a una mejor educación, situación que dio cabida a ubicar la mayor concentración de las respuestas en la alternativa totalmente de acuerdo con el 72,92%, mientras que la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 11,46% de los casos, así también la alternativa de acuerdo, fue valorada por el 10,41% de la muestra, mientras que la alternativa en desacuerdo, recibió el 4,17% de las preferencias y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, sólo fue percibida por el 1,04% restante.

Asimismo, se planteó el ítem 41, para saber si el docente tiene una responsabilidad política para que los niños, niñas y adolescentes puedan devenir en adultos en un nuevo país, con relación a la madre tierra y un planeta habitable en armonía con la naturaleza, situación que fue reconocida en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 57,29%, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 30,21% de los casos. De la misma manera, la alternativa totalmente en desacuerdo y la alternativa en desacuerdo, recibieron cada una, el 5,21% de las respuestas y finalmente, la alternativa indiferente/indeciso, recibió el 2,08%.

En el ítem 42, se planteó valorar la opinión de los docentes en cuanto a saber si la educación es profundamente un acto de amor, de compromiso con el mundo heredado y necesitado de transformación, cuestión que dio cabida a la mayor concentración de las respuestas en la alternativa totalmente de acuerdo, con el 45,83% de los casos, mientras que la alternativa de acuerdo, recibió el 41,67% de las preferencias. Igualmente, la alternativa indiferente/indeciso, fue valorada por el 6,25% de los docentes, mientras que la alternativa en desacuerdo, recibió el 5,21% de los casos y finalmente, la alternativa totalmente en desacuerdo, solamente fue valorada por el 1,04% restante.

Para la tendencia positiva para el indicador la construcción de la identidad del docente en el siglo XXI, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas: totalmente de acuerdo y de acuerdo, resultando así el valor de 78,82% y del mismo modo al buscar la tendencia negativa para este mismo indicador, se sumaron los promedios totales obtenidos en las alternativas: totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, consiguiendo así el valor de 12,5%. Para el caso del valor neutro para este indicador, se observó el 8,68%.

Este marco se interpretó desde el punto de vista de la tendencia positiva alcanzada en el indicador la construcción de la identidad del docente, que las competencias adquiridas en el ejercicio formativo del docente refleja un sentido de pertinencia social en la construcción de la nueva sociedad requerida por el país, un compromiso con la labor desarrollada en las instituciones correspondientes, que atiende la responsabilidad política sustentable, innovadora y profundamente cargada de amor, con vocación frente a las realidades digitales y necesidades de transformación como reto constructivo y pedagógico.

Este escenario debe ser reconocido en la sociedad actual, por instituciones del área educacional en las transformaciones innovadoras que exigen fortalecer el talento humano en el marco de la gestión del conocimiento, los valores y la sensibilidad del ser. Situación a la cual se enfrenta el docente en los requerimientos de competencias generales y específicas que le permitan adaptar y asumir la mayor flexibilidad en las funciones esenciales de su profesión.

Según Rodríguez (2014), no sólo del punto de vista de los modelos y estructuras que activan el progreso educativo para generar y difundir el conocimiento en una conceptualización histórico social concreta, sino como el pilar fundamental del desarrollo hacia el futuro como vehículo de proyección social, que marca pautas en la necesaria identidad del docente, para organizar, coordinar y planificar esquemas socio pedagógicos innovadores.

A ello se agrega el apoyo del Estado, para que la formación del docente este reflejada en los planes estratégicos, como lineamientos de eficiencia en lo que tiene que ver con la supervisión y acompañamiento educativo, para resaltar las dimensiones humanas, sociales, políticas, culturales y productivas del país.

A continuación el gráfico 35, representativo del análisis político que muestra la mayor proporcionalidad en las respuestas alcanzadas.

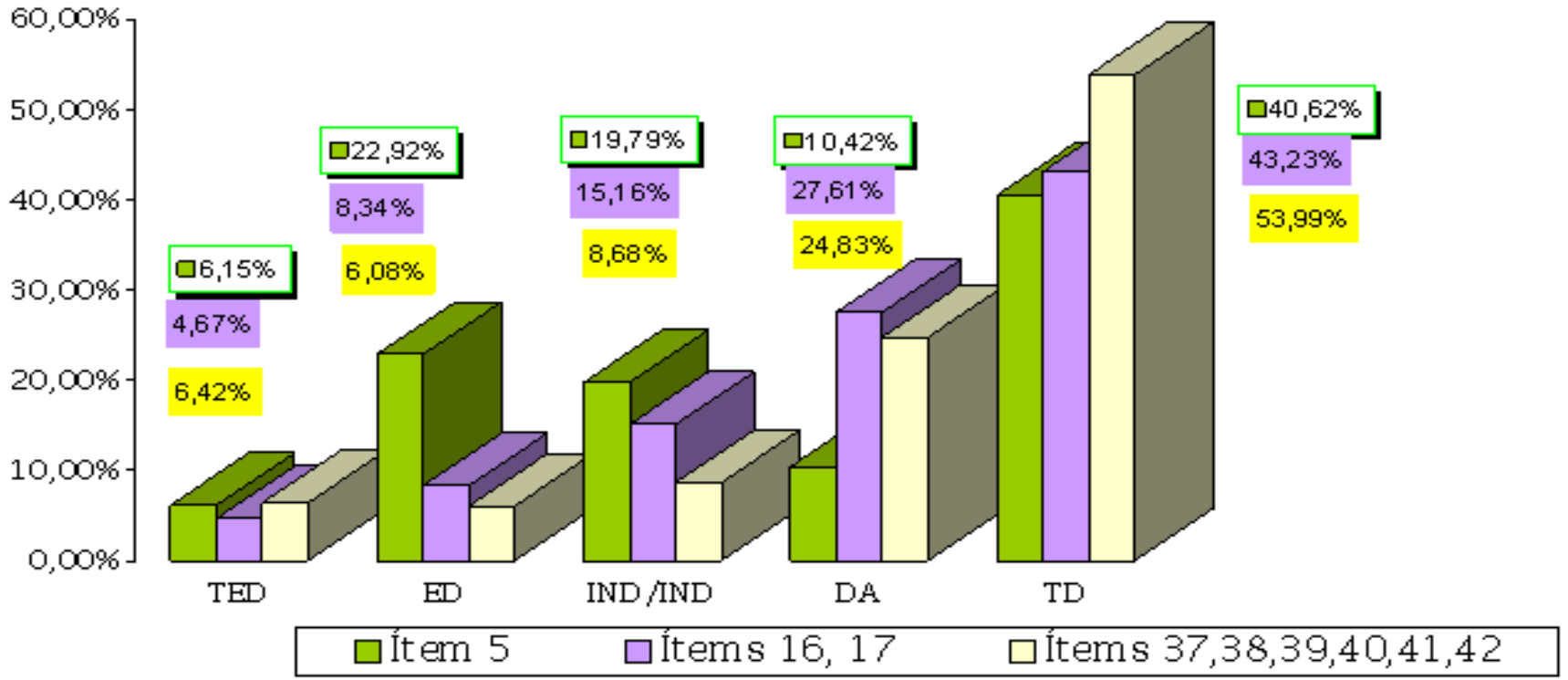


Gráfico 35. Promedios Porcentuales de las Puntuaciones más Elevadas Obtenidas en las Variable: Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente, Variable: Desempeño Profesional y Variable: Formación Docente por Competencias. Fuente: Datos Aportados en el Cuestionario, 2019

La situación que se observa en el gráfico 35, da cuenta de los promedios porcentuales más elevadas obtenidas en la variable fundamentos pedagógicos en la formación docente, la variable desempeño profesional y la variable formación docente por competencias, simbolizada en los colores verde, morado y amarillo respectivamente.

En este orden, se valoró la opinión de las respuestas obtenidas de los fundamentos pedagógicos de la formación docente, se focalizó en la dimensión ejercicio laboral, respecto al indicador diseño curricular por competencias, el cual fue medido en el ítem 5, al atender las opiniones de los encuestados, en cuanto a los conflictos cognitivos que se presentan en la interrelación con la realidad social y natural que se trabajan en clase, se mantienen el contacto del docente con los hechos sociales de transformación e innovación contributivas que permiten superar los obstáculos cognitivos de sus estudiantes.

Tal como lo manifiesta Cox (2005), se trata de examinar el desarrollo profesional del docente en conectividad en el marco de las vivencias y experiencias que fortalecieron su formación docente, y que en la actualidad permiten establecer un nuevo marco de entendimiento que apoyan la innovación de los aprendizajes, desde visiones amplias más allá del concepto tradicional de la enseñanza y el aprendizaje.

En el mismo gráfico 35, se resaltan los valores máximos obtenidos en la aplicación del cuestionario a la muestra del estudio, en la medición de la variable desempeño profesional, en cuanto a la dimensión ejercicio laboral, valorado través del indicador diseño curricular por competencias, cuyos resultados integrales a través de los ítems 16 y 17, el interés de la formación del docente en las competencias profesionales y específicas, necesarias para comprender los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje, identificaron los factores que inciden en el desarrollo de sus estudiantes y al mismo tiempo, fundamentaron el uso y manejo de la lectoescritura, para la comunicación efectiva, aplicando la tecnología en los procesos de investigación educativa.

Al resaltar el compromiso de los docentes, se argumentan a través de los pensamientos de González (2012), en aquellos aspectos que atañen las

proposiciones epistemológicas, políticas, sociales y culturales que se adquieren en la educación, dentro de la dinámica al construir la nueva sociedad, toma conciencia la praxis del docente y el fundamento pedagógico en la acción socio educativa y constructiva.

De la misma manera, el gráfico 35, medidos en el indicador la construcción de la identidad del docente, a través de los ítems 37, 38, 39, 40, 41 y 42, respectivamente solicitaron información sobre los esquemas reflexivos e interrogantes frente al reto de la innovación y la era digital en el siglo XXI, a fin de redefinir la responsabilidad y el compromiso político de los docentes.

La formación recibida del docente en el ISPED Luis Cordero, estuvo fundamentado en esquemas de razonamientos para asumir el aprendizaje pertinente en las diferentes etapas de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en el contexto social, ambiental, cultural y educativo.

Es así como el pensamiento de Fustier (2012), se acerca a estos hechos, cuando define al docente como el centro del proceso de enseñanza, que va más allá de la transmisión de información y resalta los valores del sujeto que piensa y son reconocibles en el desarrollo educativo de la gestión por competencias, donde es necesario la construcción del conocimiento para aprender a desaprender y reaprender de una manera integral y compleja en las experiencias, valores, actitudes, virtudes, habilidades y reflexión conjunta en el hecho pedagógico.

En concreto, todos estos planteamientos recaen en el tipo de formación recibido en el ISPED, en una educación del saber hacer, puesto que proyectaba la formación integral que envuelve la praxis del docente en el sentido trascendente.

Situación que da pie a los señalamientos de Sanz (2004) al reflexionar sobre los compromisos políticos de transformación, que se exhiben con la eliminación de este tipo de instituciones formadoras de docentes, frente a la realidad actual, cuya exigencia de orientación y nuevas vivencias cursan en el dominio de saber actuar, mediar y proponer diversas alternativas para la resolución de los problemas educativos.

Esta dinámica formativa de experiencias en ISPED Luis Cordero, añade valor a la trayectoria educativa de alto nivel a favor de considerar las situaciones

alcanzadas por los egresados, que dan a entender la continua preparación en el ámbito pedagógico. A tal efecto, se registran en la actualidad el hecho de contar con docentes egresados de esta institución que hoy ostentan títulos académicos de alto nivel. Tal es el caso, identificado en el proceso investigativo de quince (15) Magíster, dos (2) Diplomados, treinta y siete (37) Licenciados, cuarenta (40) profesores de educación básica, una (1) Psicóloga clínica, un (1) análisis de sistemas, que representan el avance y la continuidad en los esquemas formativos, en un total de noventa y seis (96) egresados, que siguen contribuyendo con el enriquecimiento educativo en el país.

Resultados Derivados de la Entrevista Aplicada

La entrevista está conformada por diez interrogantes, su sistematización y análisis permitió identificar conceptos y atributos del escenario formativo en el ISPED Luis Cordero. Para el presente estudio se segmentaron los datos que contiene el guion de la entrevista semi-estructurada de acuerdo con las tres (3) dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales.

El procedimiento que se utilizó en esta investigación fue el análisis de pregunta por pregunta y frase por frase, el cual implicó una revisión minuciosa de la información aportada por los ex directivos y ex docentes del Instituto Superior Pedagógico, con el fin de generar nuevas interpretaciones; se agruparon categorías para llegar al análisis de respuestas y triangular con lo manifestado en los cuestionarios de los egresados del ISPED Luis Cordero.

Así, al seguir las recomendaciones de Martínez (2004), este proceso involucra la necesidad de vaciar la información proveniente de las entrevistas en los cuadros de contenidos destinados para ese objetivo procedimental, a fin de alcanzar los procesos de categorización y codificación. En esta disposición, se resalta el color fucsia para la información en la categoría: fundamentos pedagógicos, el color verde para el desempeño y ejercicio laboral y finalmente, con el color rojo para las perspectivas y competencias profesionales. Es bueno recalcar, que estos colores no tienen ningún significado psicológico, sólo se

utilizan para ubicar fácilmente las diferentes dimensiones y sus categorías, con el fin de llevarla al análisis e interpretación. Para el caso de la codificación de las categorías, se tomaron las iniciales del nombre de la misma y el número de líneas utilizadas en la entrevista.

Indica Cifuentes (2006), que la construcción de los códigos permiten rastrear su identificación en la información registrada, es una oportunidad para revisar de manera exhaustiva la información, y poder identificar en ella las categorías como componentes teóricos que se ordenan hasta el nivel de detalle.

A continuación el cuadro 21.

Cuadro 21

Pregunta 1. ¿Cómo considera Ud., que el perfil profesional de los docentes formados en el ISPED Luis Cordero de los años 2000-2010, contribuyen al desarrollo social, cultural, natural y humano de nuestra región y país?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Fundamentos Pedagógicos	Competencias para el aprendizaje significativo, COMPAPSIG, E1, L: 2-5
2	R. Contribuye, desarrollando en sus estudiantes		
3	un conjunto de habilidades, actitudes y		
4	competencias que coadyuvan para conseguir un		
5	aprendizaje significativo. Además, han		
6	propendido a generar líderes, que poseen la	Desempeño y Ejercicio Laboral	Líderes Innovadores, LIDINNO, E1, L: 5-10
7	capacidad de modelar a sus estudiantes, ser		
8	creativos e innovadores, y, que busquen la		
9	verdad. Formó docentes con características de	Perspectivas y Competencias Profesionales	Nuevos paradigmas y sus implicaciones, NUEPIM, E1, L: 10-12
10	liderazgo, una visión de futuro y comunicación		
11	permanentes, asumiendo los nuevos paradigmas		
12	y sus implicaciones.		
13	**Entrevistado 2**		
14	R. El perfil profesional del maestro es el	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E2, L: 15-17
15	conjunto de competencias organizadas que le		
16	facilitan un desempeño eficiente en el campo		
17	profesional.		
18	El perfil de los docentes egresados del ISPED	Desempeño y Ejercicio Laboral	Generador de cambios integrales, GECINT, E2, L: 19-22
19	Luis Cordero estuvo diseñado de tal manera que		
20	el futuro maestro deje de ser un simple		
21	transmisor de conocimiento sino que genere en		
22	sus alumnos verdaderos cambios dentro del	Perspectivas y Competencias Profesionales	Constructor del propio aprendizaje, CONPA, E2, L: 23-25
23	aspecto social, cultural y humano considerando		
24	a los alumnos como seres capaces de producir su		
25	propio aprendizaje.		
26	**Entrevistado 3**		Contribuye al desarrollo del país, CONDP, E3, L: 27-30
27	R. El perfil profesional de los docentes	Fundamentos Pedagógicos	
28	formados en el ISPED entre los años 2000-		
29	2010, contribuye al desarrollo social, cultural,		
30	natural y humano de nuestra región y del país,	Desempeño y	Mejora las condiciones

Línea	Cuadro 21 (Cont.) Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías/Código
31	porque estos nuevos docentes al ser gestores de	Ejercicio Laboral	de vida comunitaria, MECONVC, E3, L: 31-34
32	los procesos y proyectos educativos, conllevan		
33	al mejoramiento de las condiciones de vida de	Perspectivas y	
34	sus educandos, padres de familia y comunidad	Competencias	Respeto al ser humano,
35	por lo que elevan el nivel cultural, respetando al	Profesionales	RESSH, E3, L: 35-36
36	ser humano sin discriminación.		
37	**Entrevistado 4**		
38	R. El perfil profesional de los docentes formados		
39	en el ISPED está considerado en un alto nivel	Fundamentos	Alto nivel
40	en el campo social, cultural, y humano local,	Pedagógicos	contributivo, ALNC,
41	regional y nacional.		E4, L: 39-41
42	**Entrevistado 5**		
43	R. Los docentes mencionados contribuyen en un		Alto nivel
44	nivel alto en los campos social, cultural y	Fundamentos	contributivo, ALNC,
45	humano a nivel del país. Estos egresados fueron	Pedagógicos	E5, L: 43-45
46	preparados en todos los ámbitos capaces de		Competencias
47	realizar sus actividades en todo nivel y	Fundamentos	Profesionales,
48	circunstancia.	Pedagógicos	COMPROF, E5, L: 45-48
49	**Entrevistado 6**		
50	R. Tomando en cuenta los años que menciona	Perspectivas y	Formador de
51	este Instituto era el único que formaba a	Competencias	formadores del país,
52	docentes en la provincia, desde ese punto de	Profesionales	FORFORM, E5, L: 50-
53	vista la contribución es muy alta en todos los		56
54	niveles en todo el país, ya que las evaluaciones		
55	que se hacían esa época, el ISPED Luis Cordero		
56	era uno de los mejores del país.		

Cuadro 21. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 1 de la Entrevista

La pregunta 1, formulada a los seis (6) entrevistados como informantes claves en la realidad de los hechos formativos que se produjeron en el ISPED Luis Cordero entre los años 2000-2010, permitieron reconocer el perfil profesional y como contribuyeron al desarrollo social, cultural, natural y humano de nuestra región y país, el cual logró la visualización integral que se observa en el gráfico 36.

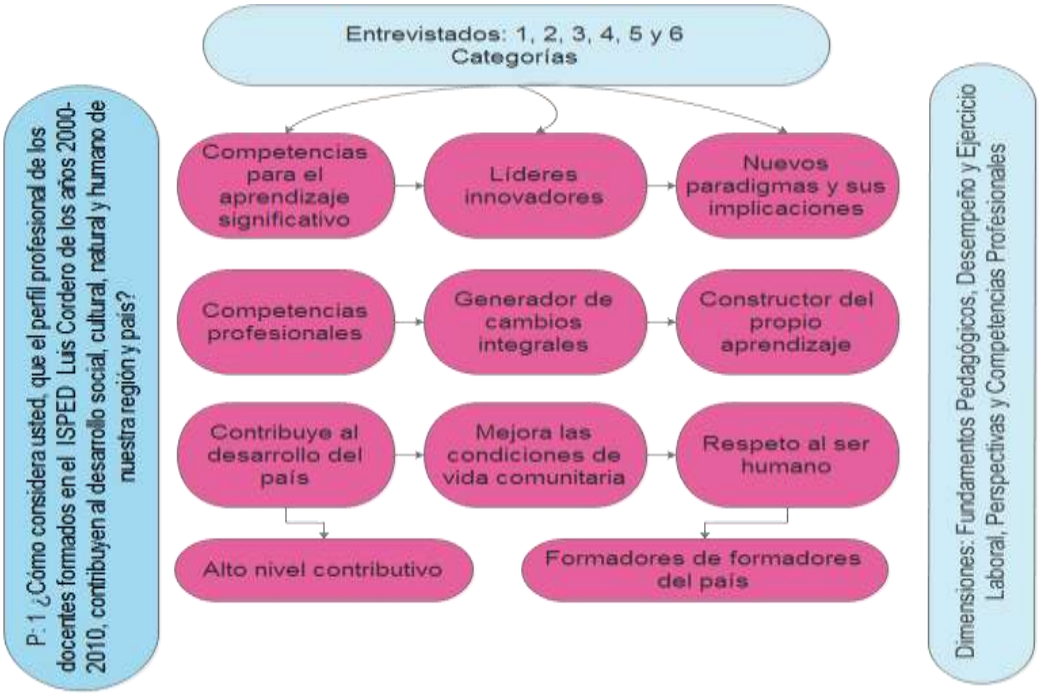


Gráfico 36. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 1 de la Entrevista, 2019

Estas conceptualizaciones de los docentes formados en la institución en estudio, contribuyeron a mejorar las condiciones de vida comunitaria y el respeto al ser humano, convirtiéndoles en líderes innovadores para el país y, muy particularmente para la región del Cañar. Es así, como el estudio interpreta que el perfil profesional del docente en el ejercicio es sensible a las necesidades de la región y del país, impulsando nuevos paradigmas de calidad educativa. Las competencias especializadas del fundamento socio pedagógico de los docentes, van apegados a los valores institucionales y curriculares. En este contexto del hacer, sentir y pensar, como producto de la formación del docente, se coloca en un plano trascendente de servicio social, manifestaciones educativas que implicaron al maestro como líder de la comunidad.

En este mismo sentido Bordas (2016), consciente de que la institución formadora de formadores, comenta sobre los aspectos referentes al desarrollo continuo de los profesionales de la educación, para que éstos se conviertan en un

elemento determinante en torno a las diferentes posturas hacia el éxito de la calidad educativa.

A continuación el cuadro 22.

Cuadro 22

Pregunta 2. ¿Considera usted que los modelos de aprendizaje impartidos en la formación docente de los egresados en los años 2000-2010 en el ISPED Luis Cordero, han sido verdaderos mediadores entre la teoría y la práctica?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Fundamentos Pedagógicos	Constructor del propio aprendizaje, CONPA, E1, L: 2-9
2	R. Habiendo impartido el Modelo		
3	Constructivista, que justamente se basa en la		
4	construcción gradual del conocimiento, el cual		
5	se obtiene de asimilar y adaptar la nueva		
6	información a partir de conocimientos previos		
7	relacionados, en el que el alumno no es un		
8	simple receptor de información, sino el		
9	constructor de su nueva estructura cognitiva,	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mediación Teórico-Práctica, MEDTP, E1, L: 10-11
10	creemos que el modelo si se ha convertido en un		
11	efectivo mediador de la teoría y la práctica. El		
12	modelo Constructivista saca al docente de su		
13	papel de mero transmisor de información y lo	Perspectivas y Competencias Profesionales	
14	ubica como un diseñador de estrategias que		Modelo Constructivista, MODCONT, E1, L: 12-18
15	permitan que el alumno se empodere de su		
16	aprendizaje, y más adelante aprenda a resolver		
17	los problemas que le presenta la práctica		
18	cotidiana de la docencia.		
19	**Entrevistado 2**		
20	R. Los modelos de aprendizaje utilizados en la		Competencias para el aprendizaje significativo, COMPAPSIG, E2, L: 20-23
21	formación docente fundamentalmente el modelo	Fundamentos Pedagógicos	
22	por competencias tenía como objetivo promover		
23	en los alumnos procesos de conocimiento es		
24	decir que el alumno sea capaz de "aprender a	Desempeño y Ejercicio Laboral	
25	aprender" y esto permitía transferir los		Aprender a Aprender, APAP, E2, L: 24-28
26	conocimientos teóricos al campo de la práctica y		
27	puedan ser utilizados en diversas circunstancias		
28	que la vida lo presente..		
29	**Entrevistado 3**		
30	R. Considero que los modelos de aprendizaje	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E3, L: 30-35
31	impartidos en la formación docente de los		
32	egresados del ISPED han sido mediadores entre		
33	la teoría y la práctica porque se convirtieron en		
34	un modelo de acción pedagógico que abarcó la		
35	teoría, la teoría-practica y la práctica educativa		
36	**Entrevistado 4**		Mediación Teórico-Práctico, MEDTP, E4, L: 37-42
37	R. En la formación profesional de los docentes	Desempeño y Ejercicio Laboral	
38	egresados en los años indicados los modelos		
39	pedagógicos de aprendizaje impartidos fueron		
	los pilares para la aplicabilidad de la teoría en la		

Línea	Cuadro 22 (cont.)	Dimensiones	Categoría/ Código
40	**Datos de la Entrevista**		
41	práctica, siendo verdaderos mediadores entre la		
42	teoría y la práctica.		
43	**Entrevistado 5**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mediador Teórico-Práctico, MEDTP, E5, L: 44-48
44	R. La formación profesional de los docentes		
45	durante los años 2000-2010 fue un verdadero		
46	conjugar y aplicabilidad de la teoría con la		
47	práctica por lo que han sido verdaderos		
48	mediadores.		
49	**Entrevistado 6**	Perspectivas y Competencias Profesionales	Nuevos paradigmas y sus implicaciones, NUEPIM, E6, L: 50-53
50	R. Considero que fueron verdaderos mediadores		
51	porque todo lo que se recibía en el aula en		
52	forma teórica se iba a poner en práctica en las		
53	escuelas de práctica del área urbana y rural.		

Cuadro 22. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 2 de la Entrevista

El análisis e interpretación del cuadro 22, a partir de la pregunta 2, las categorías codificadas sobre el docente constructor del propio aprendizaje, mediación teórica práctica, modelo constructivista, competencias para el aprendizaje significativo, aprender a aprender, competencias profesionales y sus implicaciones en la realidad formativa profesional del docente en el escenario del estudio, características que llevaron al éxito el desempeño laboral y profesional del docente, tal como se observa en el gráfico 37.

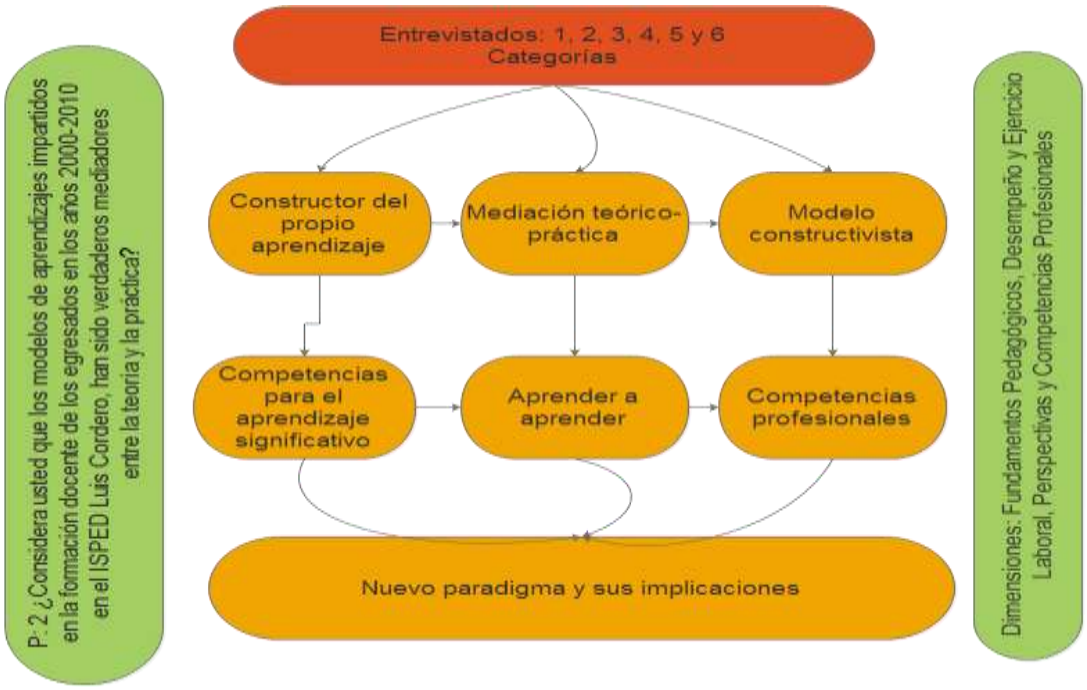


Gráfico 37. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 2 de la Entrevista, 2019

En referencia a la pregunta 2, favorecen la percepción institucional, en el alcance y logro efectivo de los fundamentos pedagógicos, valorados en la transformación socio educativo del país. Siendo el constructor del propio aprendizaje, un mediador teórico práctico, y utilizando el modelo constructivista, a través de las competencias del aprendizaje significativo para desarrollar sus competencias profesionales.

En esta misma perspectiva Harris & Lyon (2014), indican que los requerimientos y perfiles profesionales de los docentes, abordan competencias profesionales que trascienden los contextos del aula, activando criterios y nuevas realidades en las formas de pensar y hacer en la educación, lo que reviste importancia en los aprendizajes de calidad y se involucran en las transformaciones sociales, innovadoras, a fin de tomar decisiones políticas, sociales, culturales y curriculares.

A continuación el cuadro 23.

Cuadro 23

Pregunta 3. ¿Cree que el modelo pedagógico por competencias utilizado para la formación docente de los egresados 2000-2010 del ISPED Luis Cordero estaba basado en la innovación pedagógica socialmente apropiado para la época?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Fundamentos Pedagógicos	Pilares Educativos, PILEDU, E1, L: 3-7
2	R. Por supuesto que sí, por cuanto las competencias al ser definidas como el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y convivir, se convierten en tres pilares educativos, que van a coadyuvar a no rezagarse a los retos del siglo XXI, e influir en cada docente para descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas e innovadoras, permitiendo que aprenda a ser un ser analítico, crítico, propositivo, asertivo y proactivo.	Desempeño y Ejercicio Laboral	Ser Analítico y Crítico, SERAC, E1, L: L: 7-11
12	**Entrevistado 2**		
13	R. El modelo pedagógico por competencias utilizado en la formación docente no se dio por simple casualidad o por imposición de quienes dirigían la formación de maestros en el país. El modelo por competencias se adoptó luego de un diagnóstico de la situación social, económica, política y cultural de nuestro país, lo cual permitió también conocer y evaluar la calidad de educación que recibían los niños y jóvenes al inicio del siglo XXI. Se consideró entonces que la educación memorística y repetitiva que se daba hasta fines del siglo XX era inadecuada a las exigencias del mundo contemporáneo y por ello era necesario aplicar nuevos métodos, técnicas y procedimientos que permitan al alumno ser el autor y actor de su propio aprendizaje bajo la guía y orientación del maestro.	Fundamentos Pedagógicos	Competencias para el aprendizaje significativo, COMPAPSIG, E2, L: 13-19
		Perspectivas y Competencias Profesionales	Adecuación Educativa al momento socio-histórico, ADEDMSH, E2, L: 20-25
		Fundamentos Pedagógicos	Constructor del propio aprendizaje, CONPA, E2, L: 25-29
30	**Entrevistado 3**		
31	R. El Modelo Pedagógico por Competencias permitió que los egresados resuelvan problemas con sentido de reto, motivación, creatividad y emprendimiento, basado en la innovación socialmente apropiada para esos años, con e objetivo de ser agentes de cambio. La innovación pedagógica al ser una estrategia de desarrollo siempre busca la transformación de prácticas educativas ya sean en la realidad del aula, contenido del diseño curricular y práctica docente.	Desempeño y Ejercicio Laboral	Agentes de Cambio, AGCAM, E3, L: 30-37
		Desempeño y Ejercicio Laboral	Innovación Pedagógica, INVPED, E3, L: 38-41
43	**Entrevistado 4**	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E4, L: 43-47
44	R. El modelo pedagógico del Instituto por competencias fue acorde a las exigencias de la época, basado siempre en las innovaciones pedagógicas.		
48	**Entrevistado 5**		

Líneas	Cuadro 23 (cont.) Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categoría/Código
49 50 51 52 53	R. El Instituto siempre estuvo a nivel de las innovaciones para esa época, los cursos constantes de actualización nos permitieron actualizarnos y traspasar esos conocimientos a nuestros estudiantes.	Fundamentos Pedagógicos	Alto nivel contributivo, ALNC, E5, L: 48-53
54 55 56 57 58 59 60 61	**Entrevistado 6** R. Tomando en cuenta las características sociales, educativas, culturales humanas de estos años las competencias ayudaban a la innovación, en nuestra época que era la aplicación de los proyectos creativos en varios niveles y comunidades.	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mejora las condiciones de vida comunitaria, MECONVC, E6, L: 54-60

Cuadro 23. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 3 de la Entrevista

La situación del cuadro 23, corresponde a los resultados obtenidos en la entrevista a la pregunta 3, la sistematización del material vaciado en el mencionado cuadro, permitieron la identificación de las siguientes categorías: pilares educativos, ser analítico y crítico, competencias para el aprendizaje significativo, adecuación educativa al momento socio histórico, constructor del propio aprendizaje, agentes de cambio, innovación pedagógica, competencias profesionales, alto nivel contributivo, condiciones de vida comunitaria, las cuales pueden observarse de manera integrada en el gráfico 38.

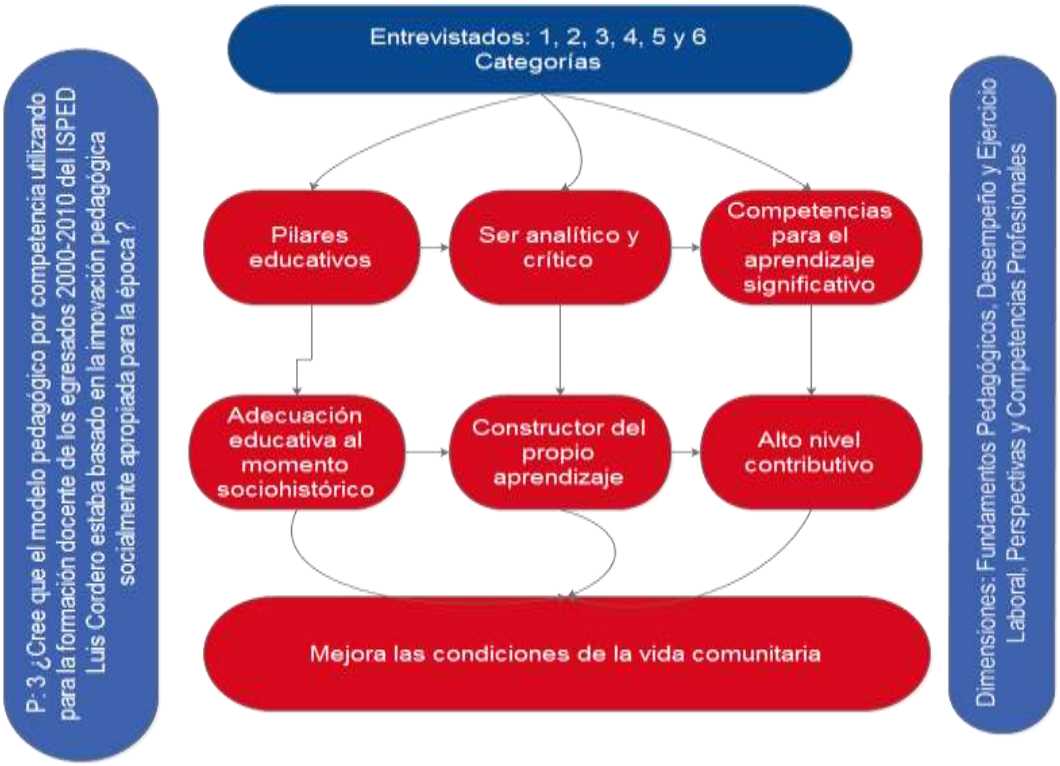


Gráfico 38. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 3 de la Entrevista, 2019

El gráfico 38, presenta visualmente la integración de las categorías derivadas a partir de los datos de los docentes del ISPED. De allí, que en el encuentro con esa realidad da cuenta de la formación recibida dentro del modelo pedagógico por competencias e implementado por la institución en estudio. Desde esta condición curricular, la innovación enriqueció la formación del docente en el ISPED Luis Cordero, con base en las competencias profesionales del docente, en el desarrollo de contenidos y constructor de sus propios aprendizajes y situaciones prácticas a las nuevas realidades de las comunidades, lo cual quedó reflejado en la intención de servir de apoyo a los estudiantes en un contexto real.

De acuerdo con Murillo (2006), el modelo innovador del currículum basado en el desarrollo de competencias, a fin de formar al docente como experto en la transferencia del conocimiento, el desarrollo de perfiles ligados a las demandas sociales, educativas, culturales, económicas y políticas, es fundamentalmente un enfoque que sirve para definir las necesidades en los cambios del comportamiento

y desarrollo de competencias acorde con situaciones innovadoras para la resolución de problemas.

A continuación el cuadro 24.

Cuadro 24

Pregunta 4. ¿Podría mencionar 5 fortalezas y 5 debilidades acerca de cómo valora la formación docente impartida a los egresados del ISPED Luis Cordero de los años 2000 -2010?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Líderes Innovadores, LIDINNO, E1, L: 3-4
2	R. FORTALEZAS:		
3	Formación de docentes con características de		
4	liderazgo y una visión de futuro.	Perspectivas y Competencias Profesionales	Planificador de La educación, PLAED, E1, L: 5
5	Docentes planificadores.		
6	Cuerpo docente y directivo del ISPED,		
7	capacitado y con perfiles acordes a la demanda	Perspectivas y Competencias Profesionales	Gestión Educativa, GESTE, E1, L: L: 6-9
8	educativa.		
9	Procesos de supervisión y control eficaces.		
10	Prácticas docentes preprofesionales adecuadas	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E1, L: 10-12
11	para su posterior inserción en el sistema		
12	educativo.		
13	DEBILIDADES:		
14	Falta de apoyo del Ministerio de Educación.	Fundamentos Pedagógicos	Responsabilidad Del Estado, RESE, E1, L: 14
15	Nivel socioeconómico de los futuros maestros.		
16	Procesos de selección de estudiantes que no	Fundamentos Pedagógicos	Falta de Apoyo Ministerial, APOM, E1, L: 15
17	fueron los más idóneos.		
18	No todos los docentes del ISPED estaban	Desempeño y Ejercicio Laboral	Adecuación Educativa al momento socio-histórico, ADEDMSH, E1, L: 16-21
19	comprometidos con los retos del programa.		
20	Falta de capacitación continua a la planta		
21	docente sobre estrategias metodológicas activas		
22	**Entrevistado 2**		
23	**R.** FORTALEZAS: Desarrollo del pensamiento	Desempeño y Ejercicio Laboral	Agentes de Cambio, AGCAM, E2, L: 23-28
24	y la inteligencia, Valores humanos, éticos,		
25	sociales y culturales, Maestros creativos, con		
26	iniciativas en lo social, Maestros solidarios,		
27	responsables y respetuosos, Capaces de tomar sus decisiones.		
28	DEBILIDADES: Desmotivación en los sueldos	Desempeño y Ejercicio Laboral	Desmotivación Laboral Económica del Maestro, DESLEM, E2, L: 29-33
29	de maestros, pocas exigencias para el ingreso al		
30	magisterio, Contratos con bajo sueldo,		
31	Maestros sin título de docente, Politización de la		
32	educación.		
33	**Entrevistado 3**		
34	R. FORTALEZAS: Llevar a la práctica lo	Desempeño y Ejercicio Laboral	Competencias Profesionales, COMPROF, E4, L: 35-41
35	aprendido en las diferentes didácticas, Elaborar		
36	correctamente los instrumentos curriculares,		
37	Participar en proyectos interdisciplinarios,		
38			

Línea	Cuadro 24 (Cont.) Datos de la Entrevista	Dimensión	Categoría/Código
39 40 41	Asistir y cumplir con los diferentes tipos de Prácticas en el área urbana y rural, aplicar proyectos comunitarios.		
42 43 44 45 46	DEBILIDADES: Dificultad en el aprendizaje del inglés, dificultad para aplicar las reglas ortográficas por algunos estudiantes, Faltó desarrollo de destrezas para el razonamiento lógico-matemático en algunos estudiantes.	Perspectivas y Competencias Profesionales	Selección de Estudiantes, SELEST, E2, L: 42-46
47 48 49 50 51	**Entrevistado 3** R. FORTALEZAS: Docentes responsables, docentes innovadores, docentes abiertos al cambio, docentes motivadores, docentes investigadores.	Fundamentos Pedagógicos	Alto nivel contributivo, ALNC, E3, L: 48-51
52 53 54 55 56	DEBILIDADES: Inexistencia de un aula taller para la elaboración de recursos didácticos, planta física inadecuada, carencia de biblioteca, Falta de apoyo económicos para estudiantes de escasos recursos, pocos recursos tecnológicos.	Fundamentos Pedagógicos	Responsabilidad Del Estado, RESE, E3, L: 52-56
57 58 59 60	**Entrevistado 5** R. FORTALEZAS: Docentes investigadores, docentes motivadores, docentes mediadores del aprendizaje, docentes planificadores.	Fundamentos Pedagógicos	Alto nivel contributivo, ALNC, E5, L: 58-60
61 82 63 64	DEBILIDADES: Falta de apoyo económico para alumnos de pocos recursos, falta de recursos económicos, docentes con pocos conocimientos tecnológicos.	Perspectivas y Competencias Profesionales	Gestión Educativa, GESTE, E5, L: L: 61-64
65 66 67 68	**Entrevistado 6** R. FORTALEZAS: Cultivo de valores entre maestros y alumnos, las innovaciones se hacían sumamente flexibles.	Fundamentos Pedagógicos	Flexibilidad y ajustes en el hacer formativo, FLEAJHF, E6, L: 66-68
69 70 71 72	DEBILIDADES: la no existencia de laboratorios, necesidad de priorizar la creatividad de docentes y alumnos, faltaba un poco de avance tecnológico	Perspectivas y Competencias Profesionales	Gestión Educativa, GESTE, E5, L: L: 69-72

Cuadro 24. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 4 de la Entrevista

La situación que presenta el cuadro 24, deja ver la sistematización y codificación de las categorías consideradas en función de complementar las respuestas en el marco de los objetivos del estudio. En este orden de ideas, la pregunta 4, originó las opiniones emitidas al responder la situación que ameritó la elaboración del siguiente gráfico 39.



Gráfico 39. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 4 de la Entrevista, 2019

Este gráfico, permite visualizar los resultados obtenidos con respecto a las dimensiones y categorías establecidas. Los entornos que se involucran a la formación del docente, como un líder innovador, planificador y con una gestión de la labor educativa en sus instituciones, en correspondencia con la mirada de la preparación de los maestros. Por lo tanto, estas condiciones a la formación en las instituciones pedagógicas, dan respuestas personales y profesionales al desarrollo de la práctica docente de las nuevas realidades de actuar en su desempeño laboral.

Kukk & Vahter (2012), revelan que la formación del docente, a menudo sostiene visiones de proyección renovadora del fundamento pedagógico, creando nuevas perspectivas educativas de desarrollo profesional del docente, tarea reconocible en todas las actividades y procesos de la vida cotidiana, en su contribución de experiencias dentro de un conocimiento de habilidades y competencias para las cuales fueron preparados.

A continuación el cuadro 25.

Cuadro 25

Pregunta 5. ¿Qué criterios tiene sobre el Plan de estudios impartido a los estudiantes del ISPED para satisfacer las necesidades educativas regionales y nacionales?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Adecuación Educativa al momento socio-histórico, ADEDMSH, E1, L: 2-5
2	R. El Plan de estudios estuvo acorde a la época,		
3	a las necesidades educativas de los futuros		
4	maestros y sobremanera, al modelo pedagógico		
5	que se impartió en los años analizados.		
6	**Entrevistado 2**		
7	**R.** El plan de estudios aplicado en la formación	Perspectivas y Competencias Profesionales	Formación para la eficiencia laboral, FOREFL, E2, L: 7-13
8	de maestros de educación primaria según mi		
9	criterio estuvo bien estructurado y con el		
10	número de horas adecuadas para que el alumno		
11	adquiera una sólida formación como maestro y		
12	que en el futuro tuviera un eficiente desempeño		
13	en el aula. El plan de estudios contemplaba	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E2, L: 13-17
14	asignaturas de formación profesional básica y		
15	asignaturas de formación profesional específica		
16	(didácticas especiales) y también la práctica		
17	docente desde el primer quinquemestre. En el	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mejora las condiciones de vida comunitaria, MECONVC, E2, L: 17-22
18	tercer año de formación el alumno maestro tenía		
19	que cumplir con el año de servicio educativo		
20	rural. Con este plan de estudios se lograba		
21	satisfacer las necesidades educativas de los		
22	niños y niñas de nuestra región y país.		
23	**Entrevistado 3**		
24	R. Con el plan de estudios impartido a los	Fundamentos Pedagógicos	Flexibilidad y ajustes en el hacer formativo, FLEAJHF 23-34
25	egresados se cumplió en gran parte, las		
26	necesidades educativas de nuestra región y por		
27	ende en el Ecuador porque con las asignaturas y		
28	cargas horarias en los quinquemestres		
29	correspondientes a la formación profesional		
30	básica y especifica se integraron todas estas		
31	disciplinas con la finalidad de acrecentar los		
32	conocimientos de los educandos, así como		
33	aportando en la aplicación y solución de		
34	problemas.		
35	**Entrevistado 4**		
36	R. El plan de estudios impartidos a los	Desempeño y Ejercicio Laboral	Adecuación Educativa al momento socio-histórico, ADEDMSH, E4, L: 36-42
37	estudiantes estaba acorde con las necesidades		
38	educativas regionales y nacionales de la época.		
39	Por ello, el sentido de pertinencia social, cultural		
40	y política se ajustó a los requerimientos socio-históricos de la realidad del país en cuanto a la		
41			
42	formación del maestro.		
43	**Entrevistado 5**		
44	R. Todos los planes y programas que recibieron	Fundamentos Pedagógicos	Alto nivel contributivo, ALNC, E5, L: 44-49
45	nuestros egresados estaban acordes a las		
46	necesidades y entorno de los estudiantes, para que		

Línea	Cuadro 25 (Cont.) Datos de la Entrevista	Dimensión	Categoría/Código
47			
48	cuando ellos apliquen su labor docente sepan		
49	cómo llegar a cada uno de sus estudiantes		
50	respetando las diferencias individuales.		
51	**Entrevistado 6**		
52	R. Los planes de estudio por haber participado a		
53	nivel nacional se hacían en contexto primero	Fundamentos	Flexibilidad y ajustes
54	surgían del aula, luego iban representantes de	Pedagógicos	en el hacer formativo,
55	maestros, representantes de DINAMEP y el		FLEAJHF, E6, L: 51-
56	Ministerio de Educación; es decir ir del micro al		57
57	macro, era muy positivo porque iba de la		
	realidad a plasmarse como plan.		

Cuadro 25. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 5 de la Entrevista

Los resultados de la entrevista se visualizan en el cuadro 25, considerados en la percepción de criterios relacionados a la formación del docente. Por tanto, el ejercicio de aprendizajes, experiencias escolares y estudios didácticos que permitieron un pensamiento pedagógico directamente vinculados con la realidad social, posibilitaron reforzar el entorno socio educativo, al mantener una visión general de las necesidades de la región.

En este contexto, afirman Hernández, Pennesi, Sobrino y Vásquez (2011, p.p. 328), indican que las consideraciones sobre el perfil de ingreso del docente, se debe apuntar en la selectividad de los candidatos a docentes que asisten a este tipo de actividades formativas.

De este modo, las competencias y el diseño de los planes de estudio que fortalecen su perfil de salida profesional en el desempeño exitoso, desde la planificación del conocimiento pedagógico, el uso de materiales didácticos, la motivación necesaria para avanzar en la gestión de sus propias competencias en la realidad nacional y regional, se representan de manera integrada en el gráfico 40.

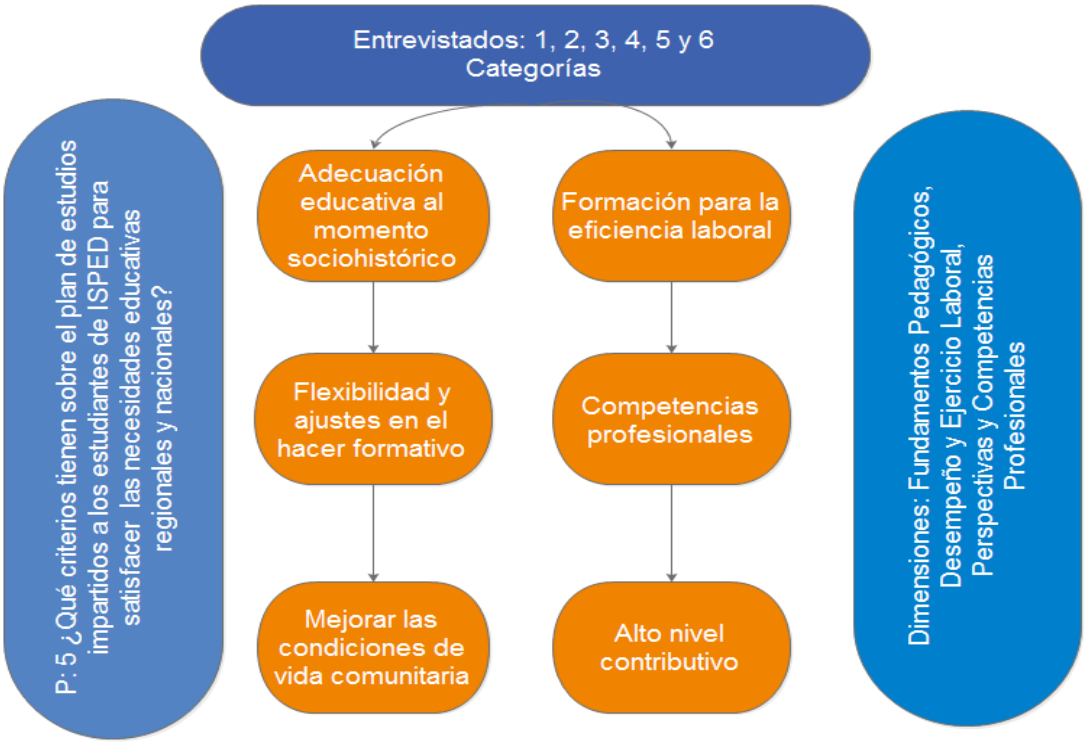


Gráfico 40. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 5 de la Entrevista, 2019

Como se observa en este gráfico, la situación que los docentes sostienen en este referente de formación educativa, caracterizaron la diversidad de situaciones educativas, con expresiones de responsabilidades compartidas en el campo institucional, conformando escenarios favorables al ámbito formativo. En esta perspectiva, se fortaleció el conocimiento pedagógico en cuanto a las necesidades y compromisos con la dinámica institucional de las prácticas profesionales desarrolladas por los docentes egresados del instituto objeto de estudio.

Tal como lo señalan Díaz y Pinzón (2002), la planificación de actividades y procesos, conllevan a la formación especializada de los docentes, para buscar la permanencia en el éxito de la vida educativa, dentro de las facultades funcionales cobran relevancia la carga académica y de las horas de dedicación correspondientes para mejorar el talento humano.

A continuación el cuadro 26.

Cuadro 26

Pregunta 6. ¿Cómo contribuyeron en la formación docente de los egresados del ISPED Luis Cordero las experiencias de la práctica docente en las escuelas urbanas y el año de ruralidad?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Práctica Profesional, PRACP, E1, L: 3-6
2	R. Quizá fue una de las fortalezas del sistema		
3	educativo en general, por cuanto le permitió al		
4	egresado entrar en la carrera docente con		
5	experiencia tanto en el campo pedagógico cuanto		
6	académico en general. El egresado salió con altas		
7	competencias de planificación, evaluación y	Perspectivas y Competencias Profesionales	Planificador de la educación, PLAED, E1, L:6-14
8	liderazgo en el aula de clase, lo que le permitió		
9	que su inserción en el sistema educativo sea		
10	menos complicada y se adapte rápidamente al		
11	mismo. Recordemos que uno de los talones de		
12	Aquiles de nuestra educación actual, constituye		
13	justamente los ineficaces e ineficientes procesos		
14	de planificación y evaluación.		
15	**Entrevistado 2**		
16	**R.** La formación docente no podía simplemente		
17	reducirse a la entrega de conocimientos teóricos	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mediador Teórico-Práctico, MEDTP, E1, L: 16-24
18	en el aula, por eso que desde el inicio de la		
19	formación los alumnos tenían la práctica		
20	pedagógica cuyo objetivo era sin duda cimentar la		
21	vocación docente o que la adquieran en el		
22	contacto con los niños y de todo cuanto ocurre en		
23	el aula tanto en las escuelas urbanas como rurales		
24	hasta llegar al año de servicio rural en donde el		
25	alumno-Maestro se convertía en innovador de		
26	procesos didácticos que permitían a sus alumnos	Fundamentos Pedagógicos	Constructor del propio aprendizaje, CONPA, E1, L: 25-27
27	convertirse en creadores de su propio aprendizaje.		
28	**Entrevistado 3**		
29	R. Contribuyó enormemente en su formación		
30	docente porque tuvieron todas las herramientas		
31	adecuadas para hacer de su trabajo dentro de una	Perspectivas y Competencias Profesionales	Filosofía de vida educativa, FIVE, E3, L: 29-35
32	auténtica filosofía de vida ya que con la práctica		
33	inicial les llevó al análisis y reflexión de las		
34	características bio-psico-social de los niños y		
35	niñas y lo más enriquecedor: la observación del		
36	desempeño docente del maestro orientador así	Fundamentos Pedagógicos	Maestro Orientador, MAESO, E3, L: 35-38
37	como la colaboración en participación en el taller		
38	de socialización del nivel.		
39			
41	**Entrevistado 4**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Práctica Profesional, PRACP, E4, L: 42-44
42	R. La práctica docente en las escuelas urbanas y		
43	el año rural fue con ayuda y capacitación		
44	permanente.		
45	**Entrevistado 5**		
46	R. Estos dos campos fueron una fortaleza para		
47	los egresados, pues como sabemos con la teoría	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mediador Teórico-Práctico, MEDTP, E5, L: 46-51
48	aprendida y más con la práctica desarrollada		
49	permite entender cómo desarrollar una clase y		

Línea	Cuadro 26 (Cont.) Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías/ Códigos
50	como tratar a cada uno de los estudiantes en		
51	cada momento de la clase.		
52	**Entrevistado 6**		
53	Lo más valioso realmente de la realización de la	Desempeño y	Mediador Teórico-
54	práctica fue la formación de los maestros	Ejercicio Laboral	Práctico, MEDTP, E6,
55	porque no quedó sólo en el campo cognitivo,		L: 53-57
56	teórico sino iba a la práctica y luego, regresaba a		
57	la teoría.		
58			

Cuadro 26. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 6 de la Entrevista

La situación que se observan en el cuadro 26, determinó que estos múltiples eventos con pertinencia social y competencias específicas en los fundamentos pedagógicos, sirvió para la formación de los docentes, igualmente queda expresado en el pensamiento de Peñalver, Pargas y Aguilera (2000), frente a lo que significa una ideología de vocación profesional, que no se define por ella misma "sino por su aspecto social, el cual permite comprender el cambio, los contornos propios del discurso ideológico" (p. 146). Esta cita trae a colación en lo referente al escenario teórico- práctico- formativo del docente.

En este orden de ideas emergieron las siguientes categorías, las cuales pueden observarse en el gráfico 41, de manera integrada.

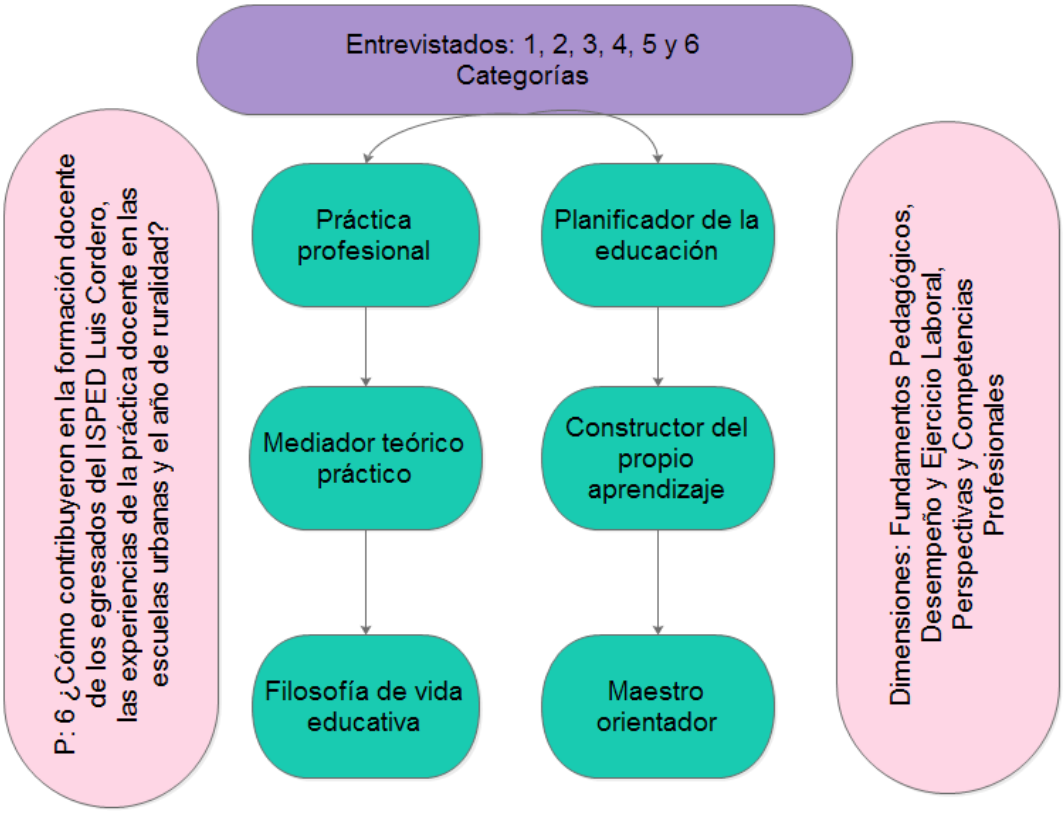


Gráfico 41. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 6 de la Entrevista, 2019

La situación representativa del gráfico 41, sobre la base de los requerimientos de la caracterización formativa del docente, las necesidades socioculturales y la concreción de escenarios prácticos de los intereses de las comunidades, tanto en el medio urbano como en el medio rural. La idea fue apuntalar en los campos del saber pedagógico, al valorar los planteamientos teóricos conocidos en el ejercicio práctico y enfatizar el diseño de estrategias para mejorar el servicio educativo.

Es así como las palabras de Giddens (2001), toman provecho de la situación mencionada, al identificar como una disciplina abierta de carácter emergente e integral de la formación del docente, frente a los aportes, interacciones y evoluciones conjuntas con otros escenarios comunitarios que se focalizan en la acción y en el sistema de vivencias positivas para contribuir con el desarrollo en el ejercicio de la profesión docente.

A continuación el cuadro 27.

Cuadro 27

Pregunta 7. ¿Qué opina usted sobre las competencias pedagógicas desarrolladas en el ISPED Luis Cordero, le permitirían al docente egresado desenvolverse en el aprendizaje y desarrollar estrategias de intervención didáctica en la actividad laboral?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Práctica Profesional, PRACP, E1, L: 2-7
2	R. Por supuesto que sí, especialmente por la		
3	experiencia que adquieren en las prácticas		
4	urbanas y rurales, les permitió hacer ya en el		
5	ejercicio profesional una intervención didáctica		
6	desde una posición de mediador y colaborador		
7	del aprendizaje del alumno. Esta intervención	Perspectivas y Competencias Profesionales	Estilos y técnicas de enseñanza, ESTE, E1, L: 7-12
8	del profesor le permite aplicar un estilo		
9	determinado de enseñar, en una técnica de		
10	enseñanza, en un recurso aislado de intervención		
11	y en una estrategia de abordar la enseñanza en la		
12	Práctica.		
13	**Entrevistado 2**		
14	**R.** La incorporación del enfoque por		
15	competencias en educación fundamentalmente		
16	en la formación de maestros permitió mejorar		
17	los procesos y los resultados del aprendizaje,	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mejoramiento de los aprendizajes, MEAPR, E2, L: 14-21
18	identificando y desarrollando contenidos		
19	teóricos transferibles a la práctica para que		
20	procedan a ser utilizados en diversas		
21	circunstancias.		
22	**Entrevistado 3**		
23	R. Las competencias pedagógicas desarrolladas		
24	en el ISPED le permiten al docente egresado	Desempeño y Ejercicio Laboral	Intervenciones didácticas, INTDID, E3, L: 23-30
25	desenvolverse en el aprendizaje y desarrollar		
26	algunas estrategias de intervención didáctica dentro de su actividad laboral como el utilizar		
27	técnicas de animación a la lectura, canciones,		
28	refranes, sainetes, declamaciones, trabajos		
29	grupales, entre otros.		
30	**Entrevistado 4**	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E4, L: 30-35
31	Con las competencias pedagógicas desarrolladas		
32	en el ISPED los docentes egresados los docentes		
33	egresados estaban capacitados para hacer frente		
34	ante cualquier reto con la aplicación de		
35	estrategias.		
36	**Entrevistado 5**	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E5, L: 36-40
37	Al egresado del Instituto se le transfirieron		
38	competencias específicas para que cuando este		
39	frente a un salón de clases no dude en cómo		
40	desarrollar la misma.		
41			

Línea	Cuadro 27 (Cont.) Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías/ Código
42	**Entrevistado 6**		
43	Con gran satisfacción he tenido la experiencia	Perspectivas y Competencias Profesionales	Buenas Expectativas Laborales, BUEXL, E6, L: 43-49
44	de visitar algunas instituciones educativas de		
45	mucho prestigio especialmente en Azogues y me		
46	he encontrado con ex alumnos del ISPED y		
47	están desarrollando un rol muy importante en		
48	estas Instituciones y muy contenta porque se ve		
49	que si se cumplió con estas expectativas.		

Cuadro 27. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 7 de la Entrevista

La presentación del cuadro 27, hace referencia a la pregunta 7. Por lo tanto, la situación en referencia al docente egresado del ISPED Luis Cordero para poder relacionarse con el mundo laboral educativo, con la efectiva precisión de los fundamentos pedagógicos, se sumaron esfuerzos y tendencias en las condiciones de los aprendizajes y de la educación.

En correspondencia a lo expresado, Escudero (2008), argumenta al referirse a las competencias que un profesional debe reflejar al egresar del recinto universitario, siendo que las actividades y procesos en las diferentes áreas del conocimiento que dominaron el currículo basado en competencias y la realización de experiencias y actividades "que permitan entendernos con profundidad, cultivar operaciones cognitivas superiores y construir sentido sobre lo que se aprende y sus conexiones con la vida, con situaciones y problemas complejos" (p. 16).

De esta manera, con esta cita se refuerza el sentido técnico profesional del docente que emergió de esta institución de estudio, dentro de ciertas características que privilegia el acercamiento al mundo laboral para contribuir como elemento significativo de desarrollo en cada uno de los retos de este siglo XXI. Estas categorías se visualizan de manera integrada en el gráfico 42.



Gráfico 42. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 7 de la Entrevista, 2019

El gráfico 42, tal como se puede entender esta integración categorial hace pensar acerca de las competencias pedagógicas recibidas en el ejercicio formativo de la institución del estudio. Escenario que a su vez, dio paso a la formación pertinente del docente de calidad, que se corresponde con las necesidades y requerimiento de la vida laboral y académica que vienen desarrollando en sus estilos de aprendizaje e intervenciones didácticas, al consolidar los aspectos del desarrollo y expectativas laborales en sus instituciones.

Situación que se argumenta en los razonamientos de Hellriegel, Jackson y Slocum (2002), para quienes, la calidad consiste en cuán bien se cumple un producto o servicio, el objetivo que se supone debe cumplir, sea confiablemente a la satisfacciones y especificaciones para las que se elaboró o proporcionó" (p.62). En este caso, la formación por competencias revistió interés en el desarrollo de las especificaciones pedagógicas que se dejan ver en los docentes, dentro de sus perfiles profesionales y acciones del servicio educativo, con un conocimiento y

practica pedagógica pertinente, asumiendo su rol docente con sentido crítico y reflexivo con la finalidad de lograr los objetivos y metas institucionales con calidad y excelencia.

A continuación el cuadro 28.

Cuadro 28

Pregunta 8. ¿Considera usted que la formación docente en el ISPED Luis Cordero le ha permitido al egresado tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, relacionando con lo que dispone el sistema educativo nacional?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Perspectivas y Competencias Profesionales	Planificador de la educación, PLAED, E1, L: 2-6
2	R. Creemos que sí, por cuanto siempre la		
3	planificación micro curricular ha estado		
4	supeditada a lo que dispone los lineamientos y		
5	en general la legislación educativa pedagógica y		
6	académica en general, lo que ha llevado a que	Perspectivas y Competencias Profesionales	Gestión Educativa, GESTE, E1, L: 6-10
7	tanto autoridades, cuerpo docente y dicente		
8	cumplamos a cabalidad con las políticas		
9	educativas establecidas a nivel macro por el		
10	Ministerio de Educación.		
11	**Entrevistado 2**		
12	**R.** El egresado del Instituto Pedagógico "Luis	Desempeño y Ejercicio Laboral	Eficiencia en el desempeño, EFID, E2, L: 12-16
13	Cordero", estuvo capacitado para elaborar		
14	diseños a macro, a meso y a micro nivel del		
15	sistema educativo nacional y ejecutar con		
16	eficiencia en su desempeño profesional docente.		
17	**Entrevistado 3**		
18	R. Los estudiantes conocían las disposiciones	Desempeño y Ejercicio Laboral	Disposiciones Legales, DISLEG, E2, L: 18-20
19	legales como: leyes orgánicas, decretos, ordenes,		
20	instrucciones; estaban en la capacidad y con la		
21	ayuda de sus docentes de comprender y articular		
22	con el 1 y 3 nivel de concreción del currículo,	Fundamentos Pedagógicos	Articulación Curricular, ARTC, E3, L: 20-26
23	este último que corresponde al Currículo de		
24	Aula con la ejecución de planes de unidad con		
25	sus respectivas adaptaciones individuales y		
26	grupales.		
27	**Entrevistado 4**		
28	Le ha permitido al egresado articular lo macro	Fundamentos Pedagógicos	Articulación Curricular, ARTC, E4, L: 28-29
29	con lo micro		
30	**Entrevistado 5**		
31	El sistema educativo a nivel nacional ha	Fundamentos Pedagógicos	Lineamientos Ministeriales, LINMIN, E5, L: 31-36
32	impartido las pautas de cómo debe ser un		
33	docente verdadero, nuestra labor como docentes		
34	orientadores fue enseñar a los egresados a		
35	articular lo macro con lo micro sabiendo de		
36	donde se parte y adonde se quiere llegar.		
37			

Línea	Cuadro 28 (Cont.) Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías/Código
38	**Entrevistado 6**		
39 40 41 42 43	Algunos ex docentes se encuentran en cargos directivos muy importantes, Directores de Educación, supervisores, directores zonales, autoridades a todo nivel sobre todo en el campo educativo en forma óptima.	Perspectivas y Competencias Profesionales	Gestión Educativa, GESTE, E6, L: 38-43

Cuadro 28. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 8 de la Entrevista

El cuadro 28 tiene que ver con los resultados obtenidos en la entrevista aplicada a los ex directivos y docentes del ISPED en la pregunta 8, hace ver el sentido de la planificación educativa desde la articulación curricular que se dispone en el sistema educativo nacional, para considerar la formación docente desarrollada en el ISPED Luis Cordero para la época, lo cual fue propicio para que los fundamentos pedagógicos curriculares, generen la capacidad y las competencias profesionales que contribuyen a las pautas orientadoras de gestión educativa de manera eficiente. De hecho, así lo reafirman en cuanto a la capacidad que sostiene de articular lo macro con lo micro en correspondencia a los lineamientos estratégicos dispuestos en el sistema educativo nacional.

En palabras de Alarcón (2002), esta singularidad de hechos destaca la importancia de la "formación por competencias de los técnicos y profesionales que se realiza más eficazmente en instituciones educacionales con características pertinentes a la educación, privilegiando un mayor acercamiento al mundo del trabajo por sobre la visión académica tradicional" (p. 144).

La situación presentada desde las categorías emergentes, se visualiza en el gráfico 43

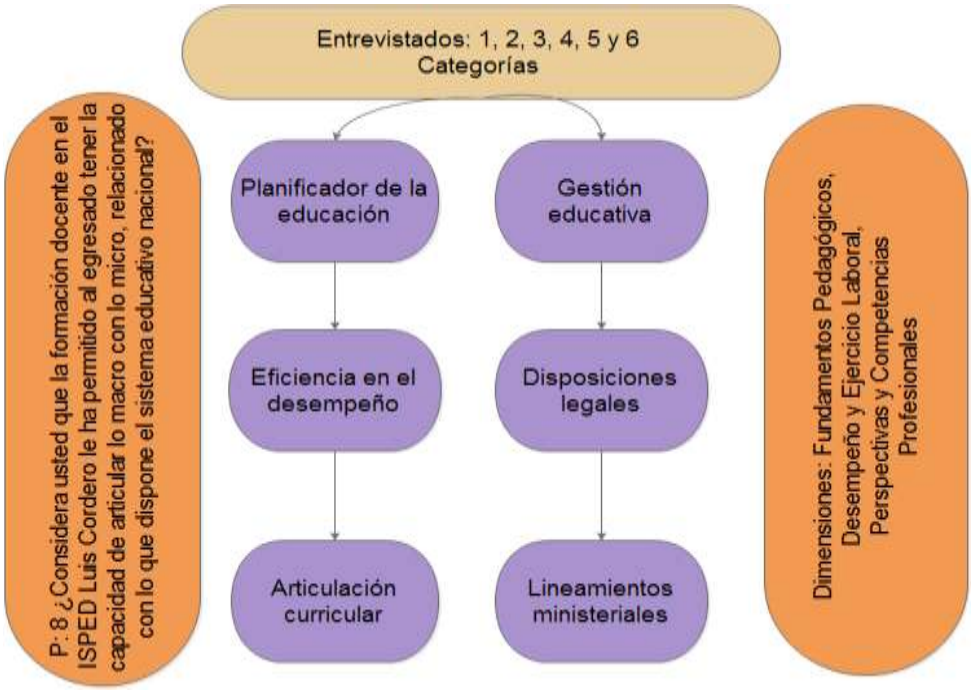


Gráfico 43. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 8 de la Entrevista, 2019

El gráfico 43, muestra el contexto real de los acontecimientos educativos. Estas connotaciones dan cuenta de la formación por competencias recibidas en la institución del estudio en congruencia con las disposiciones requeridas por el Ministerio de Educación y el CONESUP. En este sentido, se argumenta el escenario integral de la formación del docente egresado del ISPED Luis Cordero, se ajustó a los nuevos elementos y eventos pedagógicos necesarios para añadir, valorar el conocimiento educativo y los lineamientos estratégicos del país. Ante las circunstancias, no solamente prevaleció el ámbito cognitivo y especializado de las competencias profesionales, sino que además surgió un efecto multiplicador en la dinámica permanente de construcción de experiencias formativas en los ámbitos reales y las necesidades del medio.

De esta manera, Vargas (2003), en el sentido de apuntalar hacia un marco proyecto universitario enlazado con tres aspectos fundamentales: "su carácter psicopedagógico, curricular y epistemológico" (p.170).

A continuación el cuadro 29.

Cuadro 29
Pregunta 9. ¿En el proceso de formación docente de los egresados del ISPED Luis Cordero ha podido usted visualizar que los estudiantes estaban preparados para relacionar la teoría con la práctica en sus clases demostrativas?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Perspectivas y Competencias Profesionales	Lineamientos Ministeriales, LINMIN, E1, L: 2-8
2	R. Sí, a través de procesos de Supervisión		
3	dispuestos por la Autoridad Educativa Nacional		
4	y por los lineamientos que rigen el		
5	funcionamiento del ISPED, siempre basándonos		
6	en las respectivas rúbricas que se utilizan para		
7	realizar la evaluación de las clases		
8	demostrativas.		
9	**Entrevistado 2**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Clases demostrativas, CLADEM, E2, L: 10-16
10	**R.** Cada una de las disciplinas, tanto las de		
11	formación profesional básica y con mayor razón		
12	las de formación profesional específica, estaban		
13	diseñados con contenidos teóricos y prácticos		
14	que facilitaban naturalmente la aplicación de los		
15	contenidos en las clases demostrativas y en la		
16	práctica docente en general.		
17	**Entrevistado 3**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mediador Teórico-Práctico, MEDTP, E3, L: 18-23
18	R. Los estudiantes estaban preparados para		
19	relacionar la teoría con la práctica en las clases		
20	demostrativas bajo la guía y supervisión de		
21	docentes y orientadores de la práctica,		
22	coordinadores y jefes departamentales,		
23	especialmente de práctica docente.		
24	**Entrevistado 4**	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mediador Teórico-Práctico, MEDTP, E4, L: 24-27
25	Se ha podido visualizar que los estudiantes		
26	estaban preparados para relacionar la teoría con la práctica por los resultados mediante las		
27	evaluaciones.		
28	**Entrevistado 5**	Perspectivas y Competencias Profesionales	Filosofía de vida educativa, FIVE, E3, L: 29-33
29	En cada una de las clases que los estudiantes		
30	desarrollaban tanto en el nivel urbano en lo que		
31	se refiere a prácticas de observación y ayudantía,		
32	clases prácticas y el año de rural los estudiantes		
33	pusieron en conocimiento todo lo aprendido.		
34			
30	**Entrevistado** 6	Desempeño y Ejercicio Laboral	Clases demostrativas, CLADEM, E2, L: 40-44
40	Sí, las clases demostrativas que presentaban		
41	nuestros estudiantes antes de graduarse		
42	cumplían con todos los requerimientos de la		
43	educación, ellos estaban capacitados para pasar		
44	de la teoría a la práctica de manera significativa.		
45			

Cuadro 29. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 9 de la Entrevista

El cuadro 29 responde en cuanto a la pregunta 9. Estas respuestas son asimiladas como parte de la formación profesional competitiva que implementó el ISPED Luis Cordero en la región, aspectos mediadores del conocimiento pedagógico que fueron aplicados a los diversos ámbitos de prácticas formativas, para alcanzar los mejores resultados evaluativos y experiencias que se fundamentan en las buenas prácticas en relación a las competencias profesionales específicas demostradas. Situación por la cual, se reflexiona en términos administrativos y políticos, los escenarios implicados hacia el rescate de los valores y fundamentos pedagógicos, para lograr los objetivos de transformación social que se corresponde con el desarrollo de un país.

Esta singularidad de hechos, resalta el pensamiento de Ramírez (2006), frente a los desafíos y amenazas que transitan en las instituciones, que por diversas razones desaparecen del contexto de desarrollo pedagógico en la realidad de un país, aunque la condición de cambios sea asimilada frente al deterioro de los modelos políticos, económicos, ideológicos, no se debe pasar por alto la pérdida de la legitimidad de los liderazgos tradicionales, que en el marco de los procesos en crisis, ofrece la necesidad de una mirada retrospectiva para realizar, reajustar y reimpulsar la formación académica de profesionales educativos de calidad. En este orden se presentan los resultados de la entrevista, que ameritaron el siguiente gráfico 44.

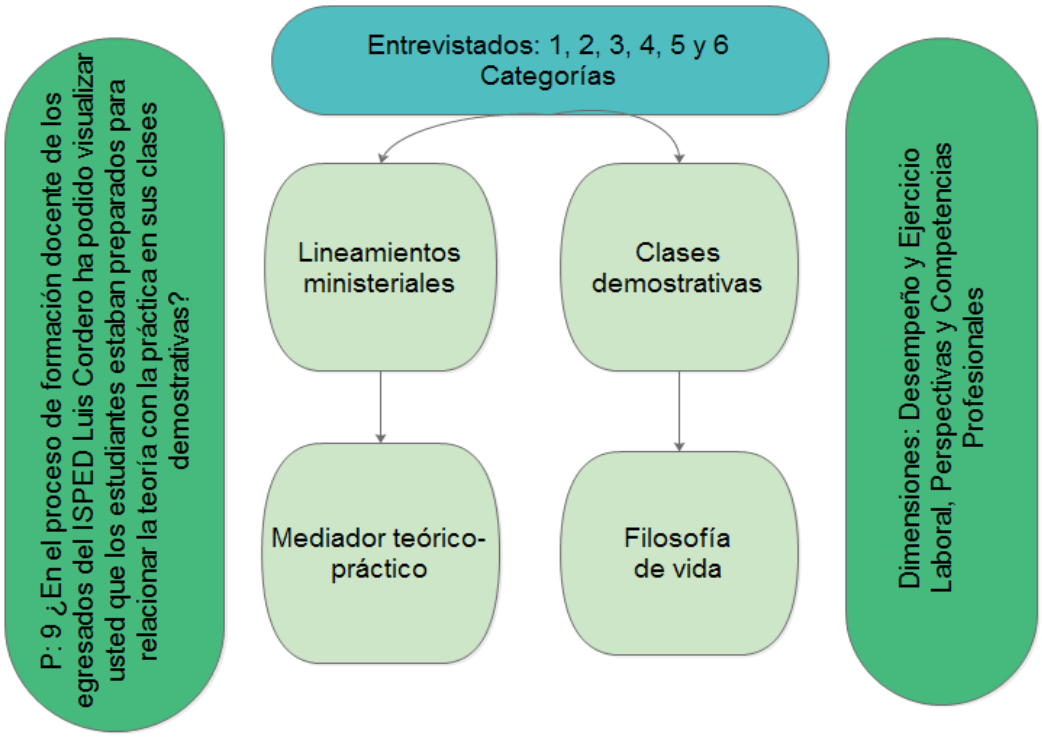


Gráfico 44. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 9 de la Entrevista, 2019

En el gráfico 44, se concuerda con las percepciones de los ex docentes de la institución formadora de formadores, que los egresados fueron educados con los lineamientos del Ministerio de Educación y del CONESUP en relación a la teoría y la práctica implementadas en cada una de las instituciones en la que labora, lo que le permitió crear una nueva filosofía de vida.

Se coincide con los razonamientos de Boiero (1999), que connota el marco representativo de la formación docente desde el ser, en virtud del poder cuestionador de las metas y políticas que persigue el Estado, al funcionar ante una lógica complementaria enfocada en la socialización, en el sentido trascendente de los valores predominantes en los escenarios educacionales, que impactan la vida social, cultural y formativa en los modos de vida y metas de la formación educativa.

A continuación el cuadro 30.

Cuadro 30

Pregunta 10. ¿En la asignatura que usted impartió a los egresados del ISPED Luis Cordero qué criterios tiene sobre la planificación de clase y su cumplimiento acerca del diseño, aplicación y evaluación de los contenidos?

Línea	Datos de la Entrevista	Dimensiones	Categorías /Código
1	**Entrevistado 1**	Perspectivas y Competencias Profesionales	Lineamientos Ministeriales, LINMIN, E1, L: 2-5
2	R. Durante el tiempo que ejercí el Rectorado, no		
3	tuve la oportunidad de impartir ninguna		
4	asignatura, por cuanto los lineamientos legales		
5	así no lo permitían.		
6	**Entrevistado 2**		
7	**R.** Yo tenía a mi cargo la asignatura de	Desempeño y Ejercicio Laboral	Áreas del Conocimiento, ARCON, E2, L: 7-8
8	pedagogía.		
9	**Entrevistado 3**		
10	R. Como docente de la Didáctica de Lengua y	Desempeño y Ejercicio Laboral	Responsabilidad y vocación, RESVOC, E3, L: 10-13
11	Literatura, y siendo ésta el eje de formación		
12	profesional del tercer nivel, he cumplido con		
13	responsabilidad y vocación mi trabajo diario,		
14	siempre formando maestros capaces de	Fundamentos Pedagógicos	Competencias Profesionales, COMPROF, E3, L: 14-19
15	comunicarse con plenitud mediante el manejo		
16	de las habilidades psicolingüísticas, planificando		
17	temas de clase con recursos didácticos		
18	adecuados y utilizando los métodos, procesos y	Desempeño y Ejercicio Laboral	
19	técnicas específicas del área.		
20	**Entrevistado 4**		
21	En la asignatura impartida a mi cargo, el diseño,	Perspectivas y Competencias Profesionales	Aplicación y Evaluación de los contenidos, APLEVC, E4, L: 21-25
22	aplicación y evaluación de los contenidos		
23	permitió refrescar los conocimientos y		
24	relacionar con las vivencias profesionales		
25	poniendo énfasis en la problemática nacional.		
26	**Entrevistado 5**		
27	En la asignatura a mi cargo se aprovechó para	Desempeño y Ejercicio Laboral	Mejora las condiciones de vida comunitaria, MECONVC, E5, L: 27-30
28	vincular las vivencias profesionales con la		
29	necesidad local, nacional y familiar lo que		
30	permitió dar sentido a cada contenido.		
31			
32	**Entrevistado 6**		
33	En mi caso en didáctica de EESS y como	Perspectivas y Competencias Profesionales	Estilos y técnicas de enseñanza, ESTE, E6, L: 33-38
34	profesor de pedagogía, el diseño que ellos hacen		
35	servían como base para la práctica, pero eso no		
36	quiere decir que es una camisa de fuerzas que		
37	ellos debían cumplir al pie de la letra sino el		
38	momento oportuno tenía que ser un diseño		
39	flexible creativo de acuerdo a la necesidad de los		
40	estudiantes, dependiendo de que si eran escuelas	Desempeño y Ejercicio Laboral	Responsabilidad y vocación, RESVOC, E6, L: 38-43
41	urbanas o rurales por eso había la planificación		
42	para escuela completa urbana y para la escuela		
43	rural o escuelas comunitarias.		

Cuadro 30. Dimensiones: fundamentos pedagógicos, desempeño y ejercicio laboral, perspectivas y competencias profesionales. Fuente: Datos aportados de las entrevistas, 2019.

Análisis e Interpretación Holística de la Pregunta 10 de la Entrevista

En la entrevista aplicada a los ex docentes del ISPED, se presenta el cuadro 30 en torno a la pregunta 10. Al estar de acuerdo con estos hechos y descripciones que demarcan acciones trascendentes en la función formativa del docente, en el reconocimiento a las políticas de desarrollo de este sector educativo, estableciendo como tronco común el currículo, que respondió a las necesidades regionales y locales que activaron la mediación en el servicio educativo, para trascender desde el aula hacia el contexto circundante de la escuela.

Quesada (2010), manifiesta que al ofrecer un abanico de posibilidades para destacar los esquemas socioculturales que "se manifiesta de diversas maneras y opciones en la realidad educativa como un legado histórico, de identidad y valoración de lo propio como así también de lo foráneo" (p. 35).

Situación que dio cabida a las descripciones significativas en el siguiente gráfico 45.



Gráfico 45. Dimensiones y Categorías Derivadas de la Pregunta 10 de la Entrevista, 2019

En el gráfico 45, se solicitó información para saber, si la manifestación de los docentes emergió en las descripciones que fueron categorizadas y codificadas para su interpretación en la realidad de los escenarios formativos en el ISPED Luis Cordero. Este apego a la praxis pedagógica, se asume en el interés de la construcción del conocimiento de los aprendizajes a las implicaciones disciplinares en el pensamiento del docente, para transformar el hacer y pensar sobre los hechos y manifestaciones del aprendizaje con mayor pertinencia social, cultural e histórica en las aportaciones educativas al país, en mejora de una calidad de vida.

Estas condiciones de la formación del docente, se argumenta en este caso, con los planteamientos de Asensio (2010), manifestando que, en situaciones de actuación social, donde los docentes y estudiantes llevaron a cabo sus proyectos didácticos para apoyar, canalizar y organizar iniciativas de transformación en el desarrollo formativo y educativo, potenciando las capacidades y habilidades en este escenario escolar.

Triangulación de Técnicas

En la visualización que presenta el gráfico 46, se muestran las categorías que mayormente dominan el escenario de las convergencias y divergencias, las cuales complementan la información acerca de la realidad del contexto del estudio.

A continuación el gráfico 46, sobre la triangulación de técnicas.



Gráfico 46. Triangulación de Técnicas.
Fuente: Elaboración propia, 2019

La situación que presenta el gráfico 46, interpreta los resultados obtenidos en función de los eventos más significativos, tanto en la técnica de la encuesta a través del cuestionario, así como también en la técnica de la entrevista semi-estructurada, de acuerdo con el guion de la entrevista, a fin de confrontar y

complementar estos hallazgos, desde el punto de vista de las convergencias y divergencias.

En este sentido, este proceso de triangulación, constituye un procedimiento que permite resaltar la información obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos, en razón de ubicar las discrepancias y puntos coincidentes, para ayudar a la comprensión de la realidad indagada y a su vez posibilita las condiciones para derivar una síntesis integradora de conceptos y recomendaciones.

Es por ello que esta triangulación contrasta y complementa los puntos fundamentales reconocidos en los hallazgos, a través de los instrumentos aplicados. En cuanto a lo cuantitativo, se refiere a la técnica de la encuesta y lo cualitativo, a las opiniones emitidas en las entrevistas semi-estructuradas, en cuanto a las dimensiones: perspectiva de competencias profesionales, desempeño ejercicio laboral y fundamentos pedagógicos.

Goetz y LeCompte (1985), identifican la triangulación de métodos, técnicas, información y teorías. En este caso del estudio, se aplicó la triangulación de técnicas, apropiadas debido a la utilización del cuestionario y de la entrevista semi-estructurada. A partir de estos criterios, las convergencias connotan los hallazgos del cuestionario en las situaciones: fundamentos pedagógicos pertinentes, filosofía, epistemología y política de la educación, trascendencia en la formación docente, proceso cognoscitivo teórico práctico, sociocultural contributiva, modelo constructivista, marco político y ciudadanía, asumiendo retos para el siglo XXI.

Asimismo, en el cuestionario aplicado resaltó hechos divergentes que permiten hacer una retrospectiva de la situación planteada, que merecen ser atendidos desde la reflexión y la acción en el marco actual de la formación del docente. A tal efecto, estas divergencias presentaron limitados escenarios en la pedagogía por procesos, poco uso de la tecnología educativa, poca contribución sociocultural, poca participación política y escasas referencias de la pedagogía conceptual en el modelo interdisciplinar.

De la misma manera, resaltaron las convergencias como producto del análisis e interpretación de los fragmentos de la entrevista semi-estructurada. En este sentido los aspectos más significativos fueron, seguimiento de los lineamientos pedagógicos ministeriales, clases demostrativas, competencias profesionales, aplicación de contenidos en la práctica urbana y rural, alto nivel contributivo a la sociedad, constructor de los propios aprendizajes, responsabilidad, vocación y formación pedagógica para enfrentar los retos del siglo XXI.

Igualmente, en el ámbito referido a las divergencias que denotó las diferentes versiones en la entrevista, fueron interpretadas como limitados conocimientos matemáticos en algunos estudiantes, pedagogía por competencias, ajustes de contenidos a las necesidades del estudiante, poca ayuda a los estudiantes de escasos recursos económicos.

En suma, los contrastes a la realidad formativa en el ISPED Luis Cordero, fueron minoría en sus debilidades, puesto que las fortalezas en lo que se refiere a la construcción del conocimiento pedagógico, competencias, habilidades y sentido práctico en la educación, se destacaron en su máxima expresión, dando lugar al acompañamiento y despliegue de los contenidos curriculares en los espacios académicos relacionados con el hacer, pensar y saber en la formación de las competencias profesionales.

Allí vale la pena argumentar el sentido coherente de las capacidades para desarrollar el pensamiento pedagógico, la perspectiva de competencias profesionales en el desempeño del ejercicio laboral, fundamentado en el planteamiento curricular socio-histórico.

Según Ramírez y Burgos (2012), los escenarios técnicos, científicos y académicos del conocimiento, permiten identificar los problemas del medio circundante, el manejo de fuentes de información, la formulación de propósitos, definición de diseños, interpretación de hallazgos y elaboración de propuestas educativas, ante los requerimientos de la innovación y fundamentación socio pedagógica para el desarrollo nacional y regional.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que guardan estrecha relación con los objetivos del estudio y los resultados del proceso investigativo. A partir del objetivo general: Analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados del Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero", de la Provincia del Cañar, República del Ecuador, en el periodo comprendido entre el 2000-2010, se resaltan los fundamentos pedagógicos que presentan los docentes egresados del Instituto objeto de estudio e igualmente las competencias pedagógicas, profesionales y especializadas en la fundamentación de las prácticas educativas que les ha correspondido desempeñar en el servicio magisterial.

Cabe indicar que el Instituto Pedagógico Luis Cordero y 27 Institutos de formación docente que fueron cerrados en el año 2014, cumplieron un papel importante en la formación de los profesionales de la docencia, no solamente de la provincia del Cañar sino de todo el país. El cierre de los institutos pedagógicos deja una sensible baja en la educación, lo que ha significado que las personas de más bajo recursos, quienes viven en los lugares más apartados del país, son los que sufran las consecuencias de estos cambios. La creación de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador reflejará sus resultados después de cinco años con la primera cohorte de egresados, a juicio del investigador, en este período de transición, no se debió desmantelar el sistema de formación docente en el país. La historia se encargará de juzgar estas disposiciones de los mandatarios y sus políticas de Estado.

Expuesto lo anterior, a continuación se presentan los resultados obtenidos en el proceso investigativo, en correspondencia con los objetivos del estudio:

En atención al Objetivo 1: Examinar los fundamentos pedagógicos que se implementaron en el Instituto Superior Pedagógico "Luis Cordero" para la formación docente, su caracterización, competencias y objetivos de los programas de estudio en la República del Ecuador, provincia del Cañar. Se concluye:

- De acuerdo a los resultados obtenidos, los fundamentos pedagógicos en la formación docente de los egresados de la Institución en estudio, consolidaron su desarrollo profesional para desempeñarse con éxitos en las instituciones escolares donde prestan su servicios docentes. Lo que significa que activaron su mayor fuerza de concreción en la realidad social de sus acciones, dentro de los esquemas filosóficos-epistemológicos desarrollados a través de las competencias establecidas en los componentes curriculares de la institución formadora, lo cual redunda en un mejor desempeño profesional.
- En referencia a los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, aplicados por los egresados del ISPED Luis Cordero en las instituciones escolares donde se desempeñan como docente, se tiene que, estos profesionales integraron en el proceso dinámico de su cotidianidad pedagógica; nuevos conceptos, destrezas y competencias que reforzaron su desempeño como docente, dentro de una cultura pedagógica orientada por los lineamientos de la planificación estratégica como parte de la pedagogía científica en el hacer, sentir y pensar del maestro.
- En cuanto al enfoque cognitivo en la formación del pensamiento pedagógico de los Docentes, se generaron estrategias y recursos fortalecidos en el modelo basado en competencias determinados por el Ministerio de Educacion y el CONESUP en el 2006, dirigidos a la búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas que enfrentaron los docentes en su accionar pedagógico, lo que indica que el modelo funcionaba, lo cual amerita tomar en cuenta las experiencias positivas que se generaron en el instituto objeto de estudio, asi como, en los otros institutos superiores pedagógicos cerrados en el Ecuador.
- A la luz de las opiniones de los docentes, se puede interpretar que la pedagogía por procesos, pareciera no haber sido el fundamento pedagógico de mayor dominio en la formación de los docentes en el ISPED, ante lo cual se deben fortalecer este tipo de desempeño, vinculados directamente con los hechos sociales previsto en las iniciativas de la gestión escolar, con la visión de un cambio pedagógico y metodológico que promueva procesos de auto y heteroevaluación como ámbito de construcción de los aprendizajes para la

manifestación coherente del desarrollo pedagógico contributivo desde el plano de las competencias curriculares.

- Los resultados de la investigación registran una alta tendencia por parte de los docentes egresados de la mencionada institución, en el manejo de la pedagogía constructivista en el marco de los esquemas, acciones y experiencias pedagógicas adquiridas en la formación del docente del ISPED Luis Cordero. No obstante, se resaltaron hechos divergentes como son: limitados escenarios en la pedagogía por procesos, poco uso de la tecnología educativa, escasa contribución sociocultural, poca participación política y escasas referencias de la pedagogía conceptual en el modelo interdisciplinar, lo cual merece ser atendido desde la reflexión y la acción en el marco actual de la formación del docente.
- Los resultados muestran algunas convergencias tales como: seguimiento de los lineamientos pedagógicos ministeriales, clases demostrativas, competencias profesionales, aplicación de contenidos en la práctica urbana y rural, alto nivel contributivo en la sociedad, constructor de los propios aprendizajes, compromiso institucional y formación pedagógica para enfrentar los retos del siglo XXI, lo cual deja ver que la institución formadora logró sus objetivos en cuanto a la preparación docente y la vinculación de los formadores con las instituciones escolares.
- Se refleja en los resultados, que el mayor dominio en la formación de los egresados, esta asociado a la conjunción teoria-práctica, para alcanzar de manera coherente las competencias educativas en la construcción de los aprendizajes, como fundamento de avance y desarrollo institucional, donde los docentes ejercen la práctica pedagógica.

En líneas generales, los resultados obtenidos en este primer objetivo basados en los fundamentos pedagógicos, permiten concluir que los indicadores: Filosóficos, Epistemológicos, Sociológicos, Psicológicos, Enfoque cognitivo, Enfoque socio histórico cultural, la pedagogía constructivista, pedagogía por procesos, pedagogía critica, pedagogía conceptual, adquiridos por los docentes egresados del ISPED Luis Cordero, determinan que los conocimientos logrados

en la institución formadora, permitieron entender la situación social que exige su transformación como respuesta al sistema educacional centrados en el ser humano.

En relación al Objetivo 2: Determinar las competencias desarrolladas por los egresados del ISPED Luis Cordero, en el periodo comprendido entre el 2000 al 2010, en su desempeño profesional y su vinculación con los procesos pedagógicos impartidos en la formación escolarizada, de los resultados se desprende lo siguiente:

- El modelo que orientó la formación de los egresados del ISPED Luis Cordero, fue el Modelo por Competencias y la práctica profesional en relación directa con las competencias logradas, representó el eje medular de la formación de estos egresados.
- Los docentes encuestados valoran las competencias pedagógicas desarrolladas en el ejercicio formativo recibido en el ISPED Luis Cordero, reflejando que ha hecho posible el desenvolvimiento efectivo en los aprendizajes y experiencias en la cotidianidad del desempeño profesional.
- Las competencias adquiridas durante la formación docente en el ISPED Luis Cordero, orientó las capacidades y habilidades para un mejor desempeño profesional.
- Los objetivos curriculares de la institución formadora, contribuyó al desarrollo de la realidad educativa y cultural de la Provincia del Cañar, para desarrollar los esquemas, técnicas, estrategias y objetivos contemplados en los programas de estudio, al seguir los lineamientos estructurales del Ministerio de Educación y del CONESUP, dentro de los requerimientos de la pedagogía social y el valor del trabajo en equipo requeridos en las prácticas del docente.
- Las condiciones derivadas del currículo en la formación de docentes, contribuyo al análisis de las funciones, competencias, situación actual y futura de la educación en tiempos de transformaciones sociales acordes con los requerimientos del plan de desarrollo nacional en el país.

- Las competencias profesionales en la formación del docente, adquieren interés para la aplicabilidad de un conjunto de conocimientos y fundamentos pedagógicos; necesarios de potenciar en las diferentes disciplinas y abordaje de metodologías para mejorar la actividad docente.
- Los docentes egresados de la institución objeto de estudio, desarrollan estrategias aprendidas en el ejercicio de su formación y práctica profesional, escenarios que le otorgan competencia específica en su área disciplinar.
- Las perspectivas y competencias profesionales del docente formado en la institución de estudio, reviste importancia en las categorías del aprendizaje significativo, competencias profesionales, generador de cambios, constructor del propio aprendizaje, reconocien do su preparación academica acorde a los avances y exigencias en el ambito nacional y mundial.
- Desde el punto de vista de la didáctica y de la administración del diseño curricular por competencias, resaltó los hechos que trascienden hacia el ejercicio efectivo de la educación en el desempeño laboral requerido para este siglo en la República del Ecuador y muy en especial en la provincia del Cañar.

Los resultados obtenidos en los indicadores referentes a: Competencias Pedagógicas, Diseño curricular por competencias, práctica profesional, planificación y políticas nacionales, permiten apreciar que las competencias vinculadas con la teoría y la práctica, constituyen un aspecto fundamental en la calidad formativa de los docentes egresados del ISPED Luis Cordero, quienes a través de la aplicación de las competencias que lograron en su etapa formativa permiten la integración de la docencia, investigación y vinculación social como estrategia educativa.

En atención al objetivo 3: Sistematizar las perspectivas de desarrollo de la formación docente de los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero ante los retos educativos del siglo XXI, se tiene:

- En cuanto a la formación del docente egresado del ISPED Luis Cordero, frente a los requerimientos de las instituciones educativas de la provincia del

Cañar, se apreció sensibilidad, vocación de servicio, desempeño laboral pertinente, actitudes para la práctica educativa de calidad con la mejor disposición y aprovechamiento de los recursos para un mejor desempeño profesional.

- El currículo nacional como fundamento pedagógico en la formación del docente del ISPED, fue representativo desde la base de la planificación, diseño y desarrollo de la evaluación en los niveles educativos, lo cual ha venido contribuyendo en la búsqueda de soluciones innovadoras. De allí que, el diseño curricular en la formación docente, contribuye al análisis de las funciones, competencias y situación actual y futura de la educación en tiempos de transformaciones sociales acordes con los requerimientos del plan de desarrollo nacional.
- Los resultados obtenidos dan cuenta de la condición fortalecida en la formación del docente durante los procesos académicos y de desarrollo curricular que se manifestaban en el ISPED, en virtud de la identificación de problemas en las diferentes áreas de estudio y al mismo tiempo, en el registro de propuestas y alternativas para solucionar problemas educativos y sociales.
- Con base a lo expuesto, las perspectivas y competencias profesionales del docente formado en la institución de estudio, reviste importancia en las categorías del aprendizaje significativo, competencias profesionales, generador de cambios, constructor del propio aprendizaje, reconociendo su preparación académica y asi lo demuestran las encuestas al manifestar que más del 50% de egresados obtuvieron su tÍtulo de tercer y cuarto nivel colocándose de acorde a los avances y exigencias en el ambito nacional y mundial.

A groso modo, se concluye en el tercer objetivo los resultados de sus indicadores: Formación Profesional, Gestión académica social, económica, política y cultural, Visión del futuro. La construcción de la identidad del docente del siglo XXI, el trabajo desempeñado por esta institución, ya desaparecida, cumplió sus etapas fundamentales de avanzada en el acompañamiento y desarrollo de experiencias que contribuyeron a optimizar el talento humano que aporta

elementos que orientan las líneas estratégicas de la educación en el Ecuador. No obstante, las nuevas realidades a las cuales se enfrenta el docente en este siglo XXI, exige una formación docente actualizada con base a los fundamentos pedagógicos, manejo de TICs, cultura de paz, liderazgo, desarrollo sustentable, entre otros aspectos necesarios para el desempeño del docente como líder educativo.

Recomendaciones

Los resultados del estudio conducen a generar un conjunto de recomendaciones dirigidas a las autoridades del Consejo de Educación Superior y del Ministerio de Educación, a saber:

- Asumir los nuevos paradigmas de la educación en la formación del docente en el contexto internacional, tomando como experiencia a los ISPED como generador de los cambios que contribuyeron a fortalecer este tipo de institución formadora de formadores en la Provincia del Cañar.
- Valorar la experiencia del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero como base para estructurar el marco de las nuevas políticas de formación docente en el Ecuador.
- Reflejar en los indicadores de evaluación docente del Ministerio de Educación, los datos aportados en este estudio, sobre la formación de las competencias pedagógicas, con el fin de interpretar sus resultados y replantear la dinámica escolar en función de los principios constructivistas.
- Integrar en los nuevos diseños curriculares, los fundamentos pedagógicos, psicológicos y sociológicos en la formación del docente, para fortalecer el ejercicio de esta profesión, con miras a mejorar el desempeño laboral y la calidad educativa.
- Potenciar el desempeño profesional a través de cursos de formación continua, en el marco de las competencias especializadas que estimulan la reflexión de criterios y de logros integrales que caracterizan la calidad educativa en el siglo XXI.

- Fortalecer las competencias pedagógicas del docente de la provincia del Cañar, para enfrentar las realidades del siglo XXI, en función de los aspectos innovadores y de los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador.
- Rescatar el modelo de la práctica profesional desarrollada en el ejercicio formativo del docente en el ISPED Luis Cordero, como experiencia de formación profesional y su vinculación con la sociedad.
- Realizar un seguimiento de la gestión educativa de instituciones de educación superior, destinadas a la formación de docentes de cara a los retos que enfrenta la sociedad ecuatoriana y particularmente la Provincia del Cañar.
- Reforzar las políticas del sistema Educativo Superior Ecuatoriano referidas a la formación de docentes, en la busqueda de la calidad pedagógica, conforme a los requisitos sociales, políticos, culturales y económicos.
- Promover en el sistema Educativo Superior Ecuatoriano, espacios de innovación y creatividad en el desarrollo de los fundamentos pedagógicos, para que los docentes asuman el reto de la educación del futuro.
- Examinar las experiencias implementadas en la formación docente en la Provincia del Cañar, orientadas por el Consejo de Educación Superior y el Ministerio de Educación, con la finalidad de ser reorientadas en correspondencia con las nuevas tendencias de gestión y formación docente.
- Abrir nuevas líneas de investigación, dirigidas al estudio de la formación de los futuros docentes en la República del Ecuador; teniendo como referencia los retos de la educación en el siglo XXI, muy particularmente en la Provincia del Cañar.

REFERENCIAS

Abendaño, A. (2004). *Procesos de formación de los docentes por parte de universidades e Institutos Pedagógicos en Ecuador*. Digital observatory for higher education in Latin America and the Caribbean. Diponible: www.iesalc.unesco.org.ve

ACRBIO. (2015). *Cuadro comparativo de las teorías de aprendizaje2*. Disponible: https://www.imageneseducativas.com/cuadro-comparativo-de-las-teorias-de-aprendizaje-piaget-vigotsky-ausubel-bruner/cuadro-comparativo-de-las-teorias-de-aprendizaje2/

Alarcón, R. (2002). La formación para el trabajo y el paradigma de formación por com¬petencias. En: *Revista Calidad en la Educación*. 16 (1), 143-156.

Álvarez, E. (2011). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. (2ª reimp.). Barcelona: Graó.

Álvarez, F. (2015). *Hacer bien, pensar bien y sentir bien*. Quito: Universidad Nacional de Educación. P. 2-11

Álvarez, F. (2018). UNAE Las Raíces del Cambio. Javier Loyola: Universidad Nacional de Educación. P. 11-52

Álvarez, M., Antúnez, S & Gago, F. (2012). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria.* Madrid: Ministerio de Educación.

2011). Knowledge processes, knowledge intensity and innovation: a moderated mediation analysis. *Journal of Knowledge Management*. 15 (6), 1016-1034. https://doi.org/10.1108/13673271111179343

Arias, F. (2016). *El Proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica.* (5ª ed.) Caracas: Episteme.

Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra transformación del educador).* (2ª reimp.). Barcelona: Graó.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Aslan, S. (2017). Learning by teaching: can it be utilized to develop inquiry skills? *Journal of Education and Training Studies*. 5 (12), 190-198.

Azzerboni, D. (2005). (Coord.). *¿Por dónde comenzar? Antes y después que lleguen los chicos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.

Bailón, M. (2017). *Los principios pedagógicos de un maestro de la escuela pública de granada desde su historia de vida*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, España.

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. In G. Sykes, & L. Darling-Hammond (Eds.). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice.* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.

Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Barcelona: Martínez Roca.

Barba, B y Zorrilla, M. (2010). (Coords.). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. Aguascalientes: Siglo XXI.

Barrón, C. (2013). (Coord.). *Retos y desafíos de la educación superior*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bedate, A. (2014). *El saber interdisciplinar.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Bernabeu, J. (2008). Educación y dimensiones de la educación. En Colom, A. (2008). (Coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (8ª ed.). Barcelona: Ariel.19-59.

Bernal, A.; Jover, G y Ruiz, M. (2014). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En: Argos, J y Ezquerra, P. (2014). (Edits.). *Liderazgo y educación*. Santander: Universidad de Cantabria. 17- 42.

Braslavsky. C. (2006). *La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina*. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) Disponible en: https://repositorio.uam.es/handle/10486/660811

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2ª ed.). México: Pearson Educación.

Blanco Valbuena, C. (2016). *Cómo desarrollar procesos de aprendizaje para estudiantes: desarrollo de capacidades para ser mentor*. Madrid: OmniaSciencie.

Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J & Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*. 56, 35-46. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003.

Boiero, M. (1999). (Compl*.). Educación y valores. Formar una cultura de la paz y la no violencia*. Río Cuarto: Centro de Estudios y Actividades para una Cultura de Paz.

Bonals, J y Sánchez-Cano, M. (2007). (Coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: GRAÓ.

Bris, M & Zaitegui de Miguel, N. (2012). *El liderazgo educativo. Proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bordas, M. (2016). *Gestión estratégica del clima laboral*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*. 31, 21-32.

Bunce, L & Bennett, M. (2019). A degree of studying? Approaches to learning and academic performance among student 'consumers'. *Active Learning in Higher Education.* https://doi.org/10.1177/1469787419860204

Bunge, M. (2013). *La investigación científica*. México. Siglo XXI.

Burns, N & Grove, S. (2004). *Investigación en enfermería*. (3ª ed.). Madrid: Elsevier.

Calderón Saldaña, J y de los Godos Urcia, L. (2010). *Investigación científica para tesis de postgrado. Una forma práctica de hacer investigaciones con el método RAP modificado*. Carolina del Norte: Lulú Internacional.

Campos, R. (2016). *Cooperación y preferencias sociales. Análisis económico sobre altruismo.* México: El Colegio de México.

Cardona, J. (2013*). Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Carvajal, L. (2012). *Políticas públicas en educación. Mitos y realidades educativas en Venezuela*. Caracas: Centro Gumilla.

Casado Romero, A. (2010). *Aprender a ser maestro. Creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula.* Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Casanova, R y Bronfenmajer, G. (1999). *La reforma educativa: estudios sobre el estado de la descentralización a fines de los años noventa*. Caracas: UCV.

Castorena, J. (2012). *El estilo farragoso para implementar la cultura por el cuidado del medio ambiente*. México: Escuela de Educación Superior en Ciencias Históricas y Antropológicas.

Castro, W., Pino-Fan, L & Velásquez-Echavarría, H. (2018). A proposal to enhance preservice teacher's noticing. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 14 (11), https://doi.org/10.29333/ejmste/92017.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y profesores*. Montivideo: Trilce.

Chong, W. (2010). Comparative analysis of special education teacher training in france and norway: how effective, areas taught and recommendation for improvement. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 1, 87-95.

Cifuentes, M. (2006). *La sistematización de las prácticas en trabajo social. Una visión desde los proyectos sociales*. Manizales: Universidad de Caldas.

Cochran-Smith, M & Villegas, A. (2015). Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*. 14 (5), 379-394.

Constitución de la República del Ecuador. (1998). *Decreto Legislativo No. 000. RO/ 1*. Agosto 11, 1998.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial # 449*. Disponible: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Contreras, J. (2011). Formación de competencias. Tendencias y desafíos en el siglo XXI. En Universitas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas.* 15, Julio/Diciembre, 109-138.

Contreras, O: (2000). *La formación inicial y permanente del profesor de educación.* 1. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.

Correa, D. (2017). *El diseño curricular en la formación de docentes en la primera infancia en America Latina*. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/318311909_El_DISENO_CURRICULAR_EN_LA_FORMACION_DE_DOCENTES_EN_LA_PRIMERA_INFANCIA_EN_AMERICA_LATINA

Cortés, A. (2018). . (Compl.). *Experiencias en innovación educativa. Convirtiendo conocimiento en nuevas oportunidades*. Bogotá: Ediciones de la U.

Constantin, A. (2018). Human Subject Research. International and Regional Human Rights Standards. *Health and Human Rights.* 20 (2), 137-148. PMCID: PMC6293356.

Costamagna, P. (2015). *Política información en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y País Vasco*. Bilbao: Instituto Vasco de Competitividad/ Fundación Deusto.

Cox, C. (2005). (Edit.). *Política educacional en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Darling-Hammond, L & Lieberman, A. (2012). (Edits.). Teacher education around the world: changing policies and practices. teacher quality and school development. Florence: Routledge, Taylor & Francis Group.

Darling-Hammond, L. (2014). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*. 44 (2), 132-137.

De Zubiría, M. (2006). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía.

De Zubiría, S. (2011). Bioética, crisis y epistemologías emergentes. *Revista Colombiana de Bioética*. 6, 41-49, ISSN: 1900-6896.

Del Castillo, N., López, G. y Viera, A. (2011) Validez y confiabilidad del cuestionario. Índice de Capacidad de Trabajo (ICT) en su versión cubana. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*. 12 (2), 29-34.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. (6ª ed.). Reimp. Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1 (1), 37-57.

Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercia*l. Madrid: ESIC.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Díaz Narváez, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística para médicos.* Barcelona: RIL.

Díaz, A y Pinzón, B. (2002). (Compls.). Excelencia académica y formación integral. *Memorias del Congreso internacional intercambio de experiencias en programas universitarios de tutorías*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Didriksson, A (2015) *Hacer bien, Pensar bien y Sentir Bien*. Miembro de la Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación, p.23-28

Domínguez Gonzalez, R & Martins, M. (2017). Knowledge management process: a theoretical-conceptual research. *Gestão & Produção*. 24 (2), http://dx.doi.org/10.1590/0104-530x0893-15

Duve, A. (2017). *Cuadro de las principales innovaciones del modelo educativo*. Disponible: http://www.alexduve.com/2017/03/cuadro-de-las-principales-innovaciones.html?m=1

Elichiry, N. (2013). (Compl.). *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias.* Buenos Aires: Manantial.

Elliott, J. (2012). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elnaga, A & Imran, A. (2013). The effect of training on employee performance. *European Journal of Business and Management*. (Paper). 5 (4), 137-147.

Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. En: *Revista de Docencia Universitaria*. II (II). 2-20.

Espinosa (2008), Plan de Estudios de la Formación Docente, MEC y el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria (CONESUP)

Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Estupiñán, J., Garzón, D., Niño, & Rodríguez, L. (2006). *Consultoría sistémica. Un enfoque interpretativo, formativo e investigativo.* Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Fabara, E. (2017). *La formación y el trabajo docente*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana-Ecuador.

Ferrández-Berrueco, R., & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*. 20 (1), 1. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.

Filmus, D. (2003). (Compl.). *Los condicionantes de la calidad educativa*. (3ª ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Font, V., Jiménez, J., Larios, V & Zorrilla, J. (2012). (Coords.). *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.

Fusté, M. (2010). *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*. Barcelona: Graó.

Fustier, M. (2012). Mirar, ver y tomar decisiones para la mejora institucional. Una síntesis conceptual del programa nacional de gestión institucional. Escuela y sociedad en transformación. En: *Cuadernos para Directivos Escolares*. Nº 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas.* México: Siglo XXI.

Galaz, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos mexicanos en una universidad estatal pública*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Galperín, P. (1995). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Rusia: MGY.

García, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas.* Tesis doctoral no publicada. Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán, México.

P., Martínez, S & Premand, P., Rawlings, L & Vermeersch, C. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica.* Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

Gewerc, A. (2014). (Coord.). *Conocimiento, tecnología y enseñanza. Políticas y prácticas universitarias*. Barcelona: Graó.

Giddens, A. (2001). *Sociología*. (3ª reimp.). Barcelona: Alianza.

Giner de la Fuente, F. (2004). *Los sistemas de información en la sociedad del conocimiento*. Madrid: ESIC.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Journal Oxford Review of Education*. 45 (1), 70-85. https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1493987

Glazman Nowalski, R. (2005). *Caras de la evaluación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Goetschel, A. (2009). *Perspectivas de la educación en América Latina*. Quito: FLACSO-Ecuador.

Goetz, J y LeCompte, M. (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gollás Núñez, I. (2018). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. México: ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara.

Gómez Catalán, J., Cáceres Reche, P., Delgado Algarra, E & López-Meneses, E. (2019). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria.* Barcelona: Octaedro.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Buenos Aires: Brujas.

González, C. (2012). *La revolución bolivariana democratiza los DD HH básicos*. Estados Unidos de América: Palibrio.

González, T. (2017). *Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas con Enfoque Interdisciplinario en Tecnología de la salud*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, La Habana.

Guerrero Sánchez, E. (2012). *Bases para la implementación de una red social educativa en un entorno seguro*. Madrid: Marpadal.

Hallú, R. (2007). La solidaridad como aprendizaje. En: Arias Gonzalo, H. (2007). *Participación e innovación en la educación superior. Para que conocimiento los sirva a todos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Harris, F & Lyon, F. (2014). Transdisciplinary environmental research: a review of approaches to knowledge co-production. *Nexus Network Think Piece Series*. [Paper 002], 3-30.November 2014. ESRC. Reino Unido: Economic & Social Research Council.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research.* 19 (3), 206–217. DOI: http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778.

Hellriegel D., Jackson, S. y Slocum, J. (2002). *Administración: un enfoque basado en competencias*. (9ª ed.). México: Thomson.

Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D y Vásquez, A. (2011). (Coords.). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Madrid: Fundación Telefónica.

Hernández, C., Suárez, I & Rodríguez, N. (2016). (Compls.). *Maestros y maestras investigadores. Resultados de investigación, primera cohorte. Una experiencia en ciencia, tecnología e innovación en Cundinamarca*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández, R.; Fernández, P y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: MCGrawHill.

Hernández, S. (2010). Educación y ética. *Sociológica (México).* 25 (72), 215-227.

Hernández-Sánchez, B y Sánchez-García, J. (2018). (Edits.). *Educación, desarrollo e innovación social. Claves para una mejor sociedad*. Ecuador: Universidad católica de Cuenca.

Hinnant-Crawford, B. (2016). Education policy influence efficacy: teacher beliefs in their ability to change education policy. *International Journal of Teacher Leadership*. 7 (2), ISSN: 1934-9726.

Hoskins, S., Lopatto, D & Stevens, L. (2011). The C.R.E.A.T.E. approach to primary literature shifts undergraduates' self-assessed ability to read and analyze journal articles, attitudes about science, and epistemological beliefs. *CBE Life Sciences Education*. 10 (4), 368–378. DOI: 10.1187/cbe.11-03-0027.

Houssaye, J. (2003). *Cuestiones pedagógicas: una enciclopedia histórica*. México: Siglo XXI.

Hurtado, I & Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Caracas: El Nacional.

Ibarra, A. (2000). *Formación de recursos humanos y competencia laboral*. Montevideo: Boletín Cinterfor/ OTI Nº 149.

Imbernón, F. (2005). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Jericó, P. (2005). *Gestión del talento humano*. Madrid: Prentice Hall.

Johanningmeier, E. (2009). *Equality of educacional opportunity and knowledgeable human capital. From the cold war and sputnik to the global economy and no child left behind.* Florida: University of South Florida.

Kincheloe, J & McLaren, P. (2008). (Edits.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ.

Korthagen, F. (2001). *Práctica reflexiva*. Madrid: Akal.

Korthagen, F & Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance.* DOI: 10.1080/1354060042000337093

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Breviarios. México: Fondo de Cultura Económica.

Kukk, A & Vahter, E. (2012). Forming professional skills of a primary school teacher in the reflection of practical and didactical teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 69 (24), 2156-2163.

Kunter, M., Baumert, J., Klusmann, U & Richter, D. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*. 105 (3), 805–820.

Labaree, DF. (2007). *Education, markets, and the public good: Selected works of David F. Labaree*. (in series: Routledge World Library of Educationalists). London: Routledge.

Lamogglia, F. (2012). *Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid, España.

Larrea, I. (2015). *Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria.* Madrid: Ministerio de Educación.

Leóntiev, A. (1983). Teoría psicológica de la actividad. En Leóntiev, A. *Selección de Obras de Psicología. Tomo II*. Moscú: Педагогическом

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Princeton: The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial 417. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf

Ley Orgánica de Educación Superior. (2000). Reglamento a la Ley de Educación Superior. Decreto Ejecutivo 883. Registro Oficial 195 de 31 de octubre de 2000. Recuperado de: https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/Reglamento-LOES-2000.pdf

Lovera, A. (2001). *Gerencia y financiamiento de la educación superior. Propuestas de Transformación. Colección Encuentros*. Caracas: Fundayacucho.

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Enfoques pedagógicos*. Santiago de Chile: LOM.

Malhotra, N. (2004). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. México: Pearson Educación.

Mansilla Sepúlveda, J & Beltrán Véliz, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*. 35 (139), 25-39.

Mañeru Zunzarren, G. (2015). *Fundamentos pedagógicos de la simulación educativa en el área sanitaria. Competencias docentes*. Madrid: Eunate.

Marelli, A. (2000*). Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia.* Montevideo: Cinterfor.

Marques de Melo, J. (2009). *Pensamiento comunicacional latinoamericano. Entre el saber y el poder*. Sevilla: Comunicación Social.

Márquez, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Málaga, Málaga.

Martínez-Izaguirre, M., Yániz Álvarez de Eulate, C & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74, 171-192.

Martínez, M. (2004). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

Massol, Dorio, Sabariego, (2004). Metodología de la investigación Educativa. De la Colección: Manuales de Metodología de Investigación Educativa, Madrid: Editorial La Muralla

Matthews, M. (2017). *La enseñanza de la ciencia un enfoque desde la historia y la filosofía de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

McKinsey. (2012). *El informe McKinsey: una guía para mejorar nuestro sistema educativo.* Disponible: https://escuelainclusiva.wordpress.com/2012/05/31/el-informe-mckinsey-una-guia-para-mejorar-nuestro-sistema-educativo/

Medina, A., de la Herrán Gascón, A & Sánchez Romero, C. (2012). *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Universidad Ramón Areces.

Mella, E (2003**).** La Educación en la Sociedad del Conocimiento y del Riesgo: Universidad de Magallanes.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). *Estándares de Calidad*. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/.../estandares_2012.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2014) *Currículo. Educación Inicial 2014*. Disponible: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf .

Ministerio de Educación y Cultura. (2000). *La formación docente para el siglo XXI*. Quito: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura. (2006a). *La formación docente inicial de educación básica en los institutos superiores pedagógicos*. Quito: Autor.

Moreno, E y Pol, E. (1999). *Nociones psicosociales para la intervención y la gestión ambiental*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Moynihan, S., Paakkari, L., Välimaa, R., Jourdan, D & Mannix-McNamara, P. (2015). Teacher competencies in health education: results of a delphi study. *Plos One*. 10 (2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143703

Mupa, P. (2015). Visionary leadership for management of innovative higher education institutions: leadership trajectories in a changing environment. *Research on Humanities and Social Sciences*. (Paper). 5 (13), 43-51, 2224-5766 ISSN.

Murillo, J. (2006). *Modelos innovadores en formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC).

Navarro Fernández, M. (2015). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. El debate actual*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Nessipbayeva, O. (2012). *The competencies of the modern teacher*. Part 2: Pre-Service and In-Service Teacher Training. (Paper), 148-154.

Núñez, N y Palacios, P. (2017). *Fundamentos y políticas para la formación docente*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P & Arnao, M. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategia didáctica y evaluación*. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

Olivera, M. (2014). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*. 60, pp. 93-124.

Olmedo, N y Farrerons, O. (2017). *Modelos constructivistas del aprendizaje en programas de formación.* Madrid: Universidad Politécnica de Catalunya/OmniaScience.

Olusegun, B. (2015). Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *IOSR. Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 5 (6), 66-70.

Olvera, A. (2011). *Creando fuentes entre la escuela y la familia*. [Disponible: http://www.pedagogiasistemicamadrid.es/recursos/creando-puentes-entre-la-escuela-y-la-familia-angelica-olvera/.

Ortiz, A. (2009). *Diccionario de Pedagogía*. Madrid: Tecni-Ciencia.

Ortiz, A. (2011). *Desarrollo del pensamiento de las competencias básicas cognitiv*as *y comunicativas*. ¿Cómo formular estándares, logros e indicadores de desempeño?. Barcelona: Tecni-Ciencia

Palacios, B. (2010). *La belleza de saber vivir*. Tennessee: Thomas Nelson.

Paymal, N. (2008). Pedagogía. *Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. (2ª ed.). Argentina, Córdoba: Brujas.

Penedo, A. (2016). *Cuadro comparativo de las teorías de aprendizaje de ayer-Vygotsky-Ausubel-Bruner*. Disponible:https://educacionparalasolidaridad.com/2016/12/21/cuadro-comparativo-de-las-teorias-de-aprendizaje-piaget-vigotsky-ausubel-bruner/

Peñalver, L., Pargas, L y Aguilera, O. (2000). *Pensar lo urbano. Teorías, mitos y movimientos.* Mérida: Universidad los Andes.

Pereira, W & Melo Tavares, C. (2015). Pedagogical practices in nursing teaching: a study from the perspective of institutional analysis. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. 44 (4), http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342010000400032

Pérez Gómez, A. (2015). *Hacer bien, pensar bien y sentir bien*. Quito: Universidad Nacional de Educación. P.15-20

Pérez, A. (2006). *La aventura de investigar. Experiencias metodológicas en Educación*. Caracas: Santillana.

Pérez, J. (2014). *Cómo calcular el coeficiente Alfa de Cronbach*. Disponible: https://asesoriatesis1960.blogspot.com/2014/07/coeficiente-alfa-de-cronbach.html

Pérez, P. (2004). *Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. Tiempo de Educar*. 5 (10). Disponible: http://www.redalyc.org/pdf/311/31101003.pdf

2019). What motivates people to teach, and why do they leave? accountability, performativity and teacher retention. *Journal British Journal of Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Planella, J. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.

Poblete, M., Benzanilla, M., Fernández-Nogueira, J & Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Revista Educar*. 52 (1), 71-91.

Prudhon, C. (2002). *Evaluación y tratamiento de la desnutrición en situaciones de emergencia. Manual del tratamiento terapéutico de la desnutrición y planificación de un programa nutricional*. Barcelona: Icaria.

Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*. 12 (2), 248-252.

Quesada, R. (2010). *Elementos de turismo. Teoría, clasificación y actividad.* (2ª ed.). San José: Universidad Estatal a Distancia.

Quinn, H. (2015). *Hacer bien, Pensar bien y Sentir Bien*. Consejera Académica, Planificación y Desarrollo Institucional. Quito: Universidad Nacional de Educación, p. 39-41.

Ramírez, G. (2006). La universidad venezolana. Desafíos en una época de transición. En: *Revista Laurus*. 12 (21), 105-121.

Ramírez, M y Burgos, J. (2012). (Coords.). *Recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores. Investigaciones y experiencias prácticas*. México: Conacyt.

Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.

Rinatovna, K. (2017). Psychological and pedagogical foundations of undergraduates' research thinking development process. 7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a

Transcultural World", EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 237, 1405-1411. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.205

Riso, W. (2004). *Pensar bien, sentirse bien*. Bogotá: Norma.

Rodríguez, M. (2014). Indicadores de gestión en la gerencia estratégica universitaria. En: *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas ORBIS*. 27 (9). 31-46.

Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa*. Barquisimeto: Fedupel.

Ruiz, E. (2017). *Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las competencias investigativas para la formación universitaria en el área de las prácticas docentes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia.

Ryan, A & Tilbury, D. (2013). *Flexible Pedagogies: new pedagogical ideas. Flexible Pedagogies, preparing for the future*. England: The Higher Education Academy.

Sabando, V., Molina, K & González, R. (2017). Investigación acción como eje transversal para clarificar el trabajo en equipo con responsabilidad social en la práctica de salud comunitaria. Capítulo XXIII. En: *Investigaciones Cualitativas en Ciencia y Tecnología*. Madrid: 3Ciencias. 267-276.

Sabino, C. (2014)). *El proceso de investigación*. (10ª ed.). Guatemala: Episteme.

Sagrado, R. (2006). *La formación de docentes en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Sahlbergh, E. (2012). *La evaluación del desempeño docente*. París: UNESCO.

Salcedo, M y Ortiz, A. (2017). *Currículo. Cómo preparar clases de excelencia*. Bogotá: ediciones de la U.

Salgado, R. (2006). *La formación de docentes en América Latina*. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Samson, V & Vyjayanthi, S. (2013). Pre-university teachers' teaching skills. *Journal of Education and Practice*. 5 (4), 90-96.

Sanz, J. (2004). *Asesoramiento y formación permanente del profesorado. Estudio de caso de un CEP*. Málaga: Universidad de Málaga.

Sayavedra, M. (2014). Teacher evaluation. *ORTESOL Journal*. 31, 1-9.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Serdenciuc, N. (2013). Competency-based education-implications on teachers'. 5th International Conference EDU-WORLD 2012-Education Facing Contemporary World Issues Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 76, 754-758. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.200.

Shaidullina, A., Zakirova, V., Kashurnikov, S., Arestova, E., Shmidt, A & Kovaleva, N. (2016). Students training for innovative entrepreneurial activity: social responsibility competences. *Espacios.* 39 (2).

Shaughnessy, M & Boerst, T. (2017). Uncovering the skills that preservice teachers bring to teacher education: the practice of eliciting a student's thinking. *Journal of Teacher Education.* 69 (1), 40-55.

Shukshina, T, Gorshenina, S., Buyanova, I & Neyasova, I. (2016). Practice-oriented teachers' training: innovative approach. *International Journal Of Environmental & Science Education*. 11 (16), 9125-9135.

Sierra Bravo, R. (1997). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Sierra Pineda, I & Carrascal Torres, N. (2008). *La gestión de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Aprender a educar*. Madrid: Grupo de Investigación Cymted-L.

Sorj, B & Martuccelli, D. (2008). *El desafío latinoamericano. Cohesión social y democracia.* Buenos Aires: Siglo XXI/Editora Iberoamericana.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación de desarrollo del currículum*. (5ª ed.). Madrid: Morata.

Strang, A & Baja, P. (2016). An investigation of teaching and learning programs in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 25, 80 (4), 59, DOI: 10.5688/ajpe80459.

Sural, I. (2017). 21st century skills level of teacher candidates. *European Journal Of Education Studies*. 3 (8).

Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. *Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación.* (4ª ed.). México: LIMUSA/Noriega Editores.

Taylor, S.J & Bogdan, R (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid: Paidós, pp.100 -132

Teare,R.; Davies, D y Sandelands, E. (2002). *Organizaciones que aprenden y formación virtual*. Barcelona: Gedisa.

Tobar Farías, G. (2018). Desarrollar un nuevo modelo de gestión académica y su incidencia en el asesoramiento, seguimiento y comunicación para la consolidación de la formación dual entre las empresas productivas y los institutos superiores tecnológicos de la zona 5 y 8. *Revista Multidisciplinaria de Investigación. Espirales.* 116-133.

Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Toinet, V y Dorance, S. (2019). *Pedagogía Montessori. Paso a paso. El lenguaje, la escritura y la lectura.* Francia: Escuela Viva.net.

Toledo, F. (2009). *Pensar, sentir, crear y disfrutar. La fórmula para cumplir tus deseos*. Madrid: Fernando Toledo.

Tolman, E. (1966). *Behavior and psychological man*. Berkeley: University of California Press.

Travesset, M. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. España, Barcelona: Graó.

Tri Cano. (2007). (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (4ª ed.). Barcelona: Graó.

Turri, Cl. (2007). Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. En: *Novedades Educativas*. 18 (192), 18-21.

Uslu, O & Bümen, N. (2012). Effects of the professional development program on turkish teachers: technology integration along with attitude towards ict in education. TOJET: The Turkish Online. *Journal of Educational Technology*. 11 (3), 115-127.

Vaillant, D y Rossel, C. (2006). (Edits.). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Uruguay: San Marino.

Valderrama Hernández, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.* 22, 2012/2013, 351-376.

Valdivieso Guerrero, T. (2010). Uso de las TICs en la práctica docente de los maestros de educacioón básica y bachillerato de la ciudad de Loja. Diagnóstico para el diseño de una acción formativa de alfabetización digital. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Edutec*. 33. a. 137. DOI: https://doi.org/10.21556/edutec.2010.33.429.

Valladares, L. (2011). Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico. *Perfiles Educativos*. 33 (132), 156-179.

Van der Meulen, D. (2017). Teaching undergraduates research skills by doing and reflecting. *Education and Research in Conservation-Restoration. Communications*. Disponible: https://journals.openedition.org/ceroart/5055.

Van der Want, A., Schellings, G & Mommers, J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective. *Teachers and Teaching, Theory and Practice.* 24 (7), 802-824, DOI: 10.1080/13540602.2018.1481024

Varela, C. (1995). *En el aspecto del Profesor de Educación Primaria: una propuesta de formación inicial desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias experimentales*. Tesis doctoral no publicada. Disponible en: ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs34.pdf

Vargas Guillén, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. (3ª ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas, M. (Coord.). (2003). *Materiales educativos. Procesos y resultados*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Vasco, C. (2007). *Constructivismo en el aula. ¿Ilusiones o realidades?* (3ª reimp.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Velandra, M. (2006). *Estrategia para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria. Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Vezub, L. (2005). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*. 15, 211-242.

Vong, S & Kaewurai, W. (2016). Instructional model development to enhance critical thinking and critical thinking teaching ability of trainee students at regional teaching training center in Takeo province, Cambodia. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 38 (1), 88-95. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.05.002.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Walker, S. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athlethic Training*. 41 (2), 216-221.

Whaley, L. (2018). The critical institutional analysis and development (ciad) framework. *International Journal of the Commons*. 12 (2), 137–161, DOI: http://doi.org/10.18352/ijc.848.

White, J. (2018). Philosophy and teacher education in england: the long view. Journal *British Journal of Educational Studies*. 67 (2), 187-200, https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1426830.

Whyte, S. (2016).rom "solitary thinkers" to "social actors": OER in multilingual CALL teacher education. *Apprentissage des Langues et Sustèmes d'information et de Commnunication. Alsic*. 19 (1).

Yazdi, S. (2013). Effective employment: a basic objective for curriculum design in higher education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2 (4), 28-43, DOI: 10.6007/IJARPED/v2-i4/282.

Zemelman, H. (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. Desacatos-Saberes y razones*. Disponible: www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n37/n37a3.pdf

Zubiría, H. (2004). *Constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdés.

ANEXOS

ANEXO A

CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO

DATOS DEL DOCENTE:

Institución en la que trabaja:……

Título de mayor jerarquía:……

Año de titulación del ISPED "Luis Cordero":……

Experiencia laboral en años:……..…….

OBJETIVO: Analizar los fundamentos pedagógicos en la formación docente, perspectivas y retos de los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero de la provincia del Cañar República del Ecuador**,** en el periodo comprendido entre el 2000-2010.

Este cuestionario es anónimo y se garantizará la confidencialidad de los datos que suministren ya que los mismos sólo tienen fines académicos y de interés para el investigador.

INDICACIONES:

Estimado Docente, lea detenidamente cada uno de los ítems y marque con una equis (x) la respuesta que más se ajuste a su opinión de acuerdo a la escala determinada.

ESCALA VALORATIVA:

Totalmente en desacuerdo = 0
En desacuerdo = 1
Indiferente /indeciso = 2
De acuerdo = 3
Totalmente de acuerdo = 4

ITEMS	ESCALA				
1: DIMENSIÓN FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
1.- La práctica profesional realizada en su formación como docente tuvo pertinencia para la función que realiza en la actualidad.					
2.- Los modelos de aprendizaje en su etapa de formación en el ISPED, han incidido en sus estilos de actuación pedagógica como docente.					
3.- Los estudios realizados en el ISPED para su formación docente fueron un proceso dinámico, de modificación interna y personal, desarrollando nuevos conceptos, destrezas y valores.					
4.- Los conceptos y habilidades desarrolladas por usted en la etapa de formación le han permitido dominar alternativas metodológicas para obtener éxitos en su tarea como docente.					
5.- Los conflictos cognitivos que se presentan en la interrelación con la realidad social y natural que se trabajan en la clase, sirven de fuente para los aprendizajes de los contenidos por parte de sus alumnos.					
6.- La enseñanza-aprendizaje por procesos, hace énfasis al recorrido crítico y creativo que realizan los estudiantes, mediante el uso de estrategias cognitivas, orientado por un currículo contextualizado y flexible en función de la sociedad y del ser humano que se desea formar.					

	0	1	2	3	4
7.- El proceso enseñanza - aprendizaje se organiza como un espacio en el que se debaten temas de interés, con la intención de conocer discursos distintos a los oficiales, para que los estudiantes reconstruyan la realidad desde la diversidad.					
8.- La formación docente del ISPED preparó docentes que, además de transferir la cultura organizada por la sociedad a través de la historia, produjeron nuevos conocimientos, destrezas y valores, contribuyendo con el desarrollo social, cultural y natural de nuestra región y país.					
9.- El modelo pedagógico aplicado en su formación docente ha influenciado para el mejoramiento de su gestión.					
10.- El modelo pedagógico desarrollado en su formación docente estaba basado en la innovación pedagógica con un entorno legal, administrativo y socialmente apropiado.					
2. DIMENSIÓN DESEMPEÑO Y EJERCICIO LABORAL					
11.- Las competencias pedagógicas desarrolladas en su formación docente, le ha permitido desenvolverse en el aprendizaje de: saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas.					
12.- Su formación docente le ha permitido tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, relacionando lo que dispone el sistema educativo nacional con el institucional (aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela).					
13.- Las competencias desarrolladas en el proceso de su formación docente le ha permitido tener la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios, para orientar los aprendizajes de los niños y jóvenes, estimulando la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro.					
14.- La competencia profesional desarrollada en su proceso de formación docente le ha permitido un trabajo interdisciplinario, en equipo, con responsabilidad compartida enfrentando el volumen de conocimientos propios del inicio del nuevo siglo.					
15.- Ha desarrollado usted una competencia relacionada con la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de diferentes tipos de estudiantes, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías.					
16.- En su proceso de su formación docente desarrolló la competencia, para: comprender los fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza – aprendizaje, identificando los factores que inciden en el desarrollo de sus estudiantes.					
17.- Usa y maneja la lecto-escritura para una intercomunicación efectiva aplicando la tecnología en los procesos de investigación educativa.					
18.- Utiliza los conocimientos aprendidos en su formación docente en su práctica profesional.					
19.- Como docente ha desarrollado la capacidad de: diagnosticar problemas de aprendizaje.					
20.- Como docente en ejercicio contribuye al desarrollo de la realidad socio - económica y cultural del país.					
21.- Como docente en ejercicio aplica en forma ordenada el diseño curricular impartido por el Ministerio de Educación.					
22.- Aplica métodos y técnicas para el desarrollo psicomotriz del estudiante a fin de ponerlas en práctica.					
23.- Construye materiales y recursos didácticos propios del nivel escolar donde se desempeña.					
24.- Identifica los problemas en las áreas de estudio y propone soluciones.					

	0	1	2	3	4
25.- Usted ha desarrollado la capacidad de comunicarse en un nivel intermedio en los idiomas: Inglés y Quichua/ Shuar.					
26.- Como docente relaciona la teoría con la práctica en las cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, y Lengua y literatura.					
27.- Para diseñar la planificación en las diferentes áreas aplica procesos de evaluación cuanti-cualitativa, formativa y formadora.					
28.- En el proceso de enseñanza se aplica las políticas y normas del Ministerio de Educación, incluyendo los deberes y derechos de los niños y adolescentes.					
29.- La buena marcha de los procesos administrativos contribuyen a la evaluación y al desarrollo de la institución educativa.					
30.- En las planificaciones realizadas con base al currículo nacional, se visualiza el diseño, aplicación y evaluación de su nivel educativo.					
31.- Los procesos de investigación buscan soluciones innovadoras que contribuyen al desarrollo educativo.					
32.- Los procesos de evaluación que se ejecutan permiten una rendición de cuentas a la sociedad y al Ministerio de Educación.					
3. DIMENSIÓN PERSPECTIVAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES					
33.- El Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero con la formación docente impartida a usted, construyó un cambio educativo en la región, contando con el compromiso de sus docentes egresados.					
34.- Fue necesario seguir el proceso de preparación académica en instituciones de educación superior para estar acorde con los avances de los procesos educativos nacionales y mundiales.					
35.- Su estatus académico actual le ha permitido desarrollarse cultural, social, económica y políticamente.					
36.- El cierre de los Institutos Superiores Pedagógicos en el país fue una medida fundamentalmente política.					
37.- En el mundo en el que vivimos podemos decir la afirmación conocida; que estamos con niños, niñas y adolescente del siglo XXI con maestros del siglo XX y con disciplinas del siglo XIX.					
38.- Como docente del siglo XXI cree necesario reflexionar sobre lo que ¿no se debe hacer?, y luego ¿cómo hacerlo?					
39.- El reto de la innovación es un espacio especial para la creatividad, por lo tanto; es necesario que los docentes implementen una educación innovadora.					
40.- En la era digital y lo que sucede en ella, exige generar políticas con los medios de comunicación dirigidos a una mejor educación.					
41.- El docente tiene una responsabilidad política para que los niños, niñas y adolescentes puedan devenir en adultos en un nuevo país, con relación a la Madre Tierra y un planeta habitable en armonía con la naturaleza.					
42.- La educación es profundamente un acto de amor, de compromiso con el mundo heredado y necesitado de transformación.					

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO B

VALIDACIÓN DE LOS EXPERTOS

Azogues, 14 de mayo 2019

MSc. Rafael Rodríguez Jara
Presente.

Presento la opinión en calidad de experto, para la validación de un instrumento (cuestionario) para ser aplicado a los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero del periodo académico 2000-2010 de la ciudad de Azogues Provincia del Cañar, con el fin de recabar información para la Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Andrés Bello cuyo título es: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PERSPECTIVAS Y RETOS DE LOS EGRESADOS DE UN INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE ECUADOR.

Esperando haber aportado a la validación de este documente, suscribo.

Atentamente,

PhD. Efstathios Stefos
Experto Validación

UCAB Universidad Católica ANDRES BELLO

Juicio de Experto

Criterios de evaluación para el Juicio de Experto

Dimensión/Preguntas	Claridad		Correspondencia		Pertinencia		Observaciones
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1: DIMENSIÓN FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS							
1. ¿Considera usted que la práctica profesional realizada en su formación como docente tuvo pertinencia para la función que realiza en la actualidad?	x		x		x		
2. ¿Los estudios realizados sobre los modelos de aprendizaje en su etapa de formación en el ISPED, han incidiendo es sus estilos de actuación pedagógico como docente?	x		x		x		
3. ¿Los estudios realizados en el ISPED para su formación docente fueron un proceso dinámico, de modificación interna y personal, desarrollando nuevos conceptos, destrezas y valores?	x		x		x		
4.- ¿Los conceptos y habilidades desarrolladas por ustedes en la etapa de formación le han permitido dominar alternativas metodológicas para obtener éxitos en su tarea como docente?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRES BELLO

5.- ¿Los conflictos cognitivos que se presentan en la interrelación con la realidad social y natural que se trabajan en la clase sirven de fuente para los aprendizajes de los contenidos por parte de sus alumnos?	x		x		x		
6.- ¿La enseñanza-aprendizaje por procesos, hace énfasis al recorrido crítico y creativo que realizan los estudiantes, mediante el uso de estrategias cognitivas, orientado por un currículo contextualizado y flexible en función de la sociedad y del ser humano que se desea formar?	x		x		x		
7.- ¿El proceso enseñanza – aprendizaje se organiza como un espacio en el que se debaten temas de interés, con la intención de conocer discursos distintos a los oficiales, para que los estudiantes reconstruyan la realidad desde la diversidad?	x		x		x		
8.- ¿La formación docente preparó maestros que, a además de transferir la cultura organizada por la sociedad a través de la historia, produjeran nuevos conocimientos, destrezas y valores, contribuyendo con el desarrollo social, cultural y natural de nuestra región y país?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRES BELLO

9.- ¿Qué influencia ha tenido el modelo pedagógico aplicado en su formación docente en el mejoramiento de su gestión?	x		x		x		
10.- El modelo pedagógico desarrollado en su formación docente se ha basado en los siguientes principios: a) Un modelo educativo con énfasis en la innovación pedagógica; b) Un entorno legal favorable; c) Un entorno administrativo organizado; y, d) Un entorno social apropiado.	x		x		x		
2. DIMENSIÓN DESEMPEÑO Y EJERCICIO LABORAL							
11.- ¿Las competencias Pedagógicas desarrolladas en el proceso de formación docente le ha permitido desarrollar procesos de aprendizaje como los de: saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas?	x		x		x		
12.- ¿Las competencias institucionales desarrolladas en su formación docente le ha permitido tener la capacidad de articular el macro con lo micro, relacionando lo que dispone el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institucional, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela?	x		x		x		

enseñanza - aprendizaje e identificando los factores que inciden en el desarrollo de sus estudiantes?							
17.- ¿Cómo docente egresado usa y maneja la lecto-escritura para una intercomunicación efectiva aplicando la tecnología en los procesos de investigación educativa?	x		x		x		
18.- ¿Cómo docente egresado utiliza los conocimientos aprendidos en su formación docente en su práctica profesional?	x		x		x		
19.- ¿Cómo docente ha desarrollado la capacidad de: diagnosticar problemas de aprendizaje?	x		x		x		
20.- ¿Cómo docente egresado entiende y contribuye al desarrollo de la realidad socio - económica y cultural del país?	x		x		x		
21.- ¿Cómo docente egresado aplica en forma ordenada el diseño curricular	x		x		x		

24.- ¿Cómo docente egresado identifica los problemas en las áreas de estudio y proponer soluciones?	x		x		x		
25.- ¿Cómo docente egresado ha desarrollado la capacidad de comunicarse en un nivel intermedio en los idiomas: Inglés y Quichua/ Shuar?	x		x		x		
26.- ¿En su actividad diaria como docente relaciona la teoría con la práctica en las cuatro áreas del conocimiento Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, y Lengua y literatura?	x		x		x		
27.- ¿En el desarrollo de las áreas diseña y aplica procesos de evaluación cuanti-cualitativa, formativa y formadora?	x		x		x		
28.- ¿Conoce y aplica las políticas y normas del Ministerio de Educación, incluyendo los deberes y derechos de los niños y adolescentes?	x		x		x		
29.- ¿Está al tanto de los procesos administrativos que contribuyan a la evaluación y al desarrollo de la institución educativa?	x		x		x		
30.- ¿Diseña, aplica y evalúa el currículo nacional desarrollado en su nivel?	x		x		x		
31.- ¿Realiza procesos de investigación	x		x		x		

32.- ¿Ejecuta procesos de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad y al Ministerio de Educación?	x		x		x		
3. DIMENSIÓN PERSPECTIVAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES							
33.- ¿Cree usted que Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero con la formación docente impartida a usted, construyó un cambio educativo en la región, contando con el compromiso de sus docentes egresados?	x		x		x		
34.- ¿Fue necesario seguir el proceso de preparación académica en instituciones de educación superior para estar de acorde a los avances de los procesos educativos nacionales y mundiales?	x		x		x		
35.- ¿Su estatus académico actual le ha permitido desarrollarse cultural, social, económica y políticamente?	x		x		x		
36.- ¿Considera que el cierre de los institutos Pedagógicos en el país fue una medida fundamentalmente política?	x		x		x		
37. En el mundo en el que vivimos podemos decir la afirmación conocida; que estamos con niños, niñas y adolescente del siglo XXI con maestros del siglo XX y con disciplinas del siglo XIX.	x		x		x		
38. ¿Para conseguir la identidad de un docente profesional del siglo XXI cree	x		x		x		

Azogues, 30 de mayo 2019.

MSc. Rafael Rodríguez Jara
Presente.

De mi consideración:

Ante la solicitud presentada por usted para la validación de un instrumento (cuestionario) para ser aplicado a los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero del periodo académico 2000-2010 de la ciudad de Azogues Provincia del Cañar, con el fin de recabar información para la Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Andrés Bello cuyo título es: Fundamentos Pedagógicos en la formación docente: Perspectivas y retos de los egresados de un Instituto Superior Pedagógico de Ecuador, presento mi opinión en calidad de experta.

Atentamente,

PhD. Graciela de la Caridad Urías Arbolaez
Experto en validación

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

Juicio de Experto

Criterios de evaluación para el Juicio de Experto

Dimensión/Preguntas	Claridad		Correspondencia		Pertinencia		Observaciones
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1: DIMENSIÓN FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS							
1. ¿Considera usted que la práctica profesional realizada en su formación como docente tuvo pertinencia para la función que realiza en la actualidad?	x		x		x		
2. ¿Los estudios realizados sobre los modelos de aprendizaje en su etapa de formación en el ISPED, han incidiendo es sus estilos de actuación pedagógico como docente?	x		x		x		
3. ¿Los estudios realizados en el ISPED para su formación docente fueron un proceso dinámico, de modificación interna y personal, desarrollando nuevos conceptos, destrezas y valores?	x		x		x		
4.- ¿Los conceptos y habilidades desarrolladas por ustedes en la etapa de formación le han permitido dominar alternativas metodológicas para obtener éxitos en su tarea como docente?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

5.- ¿Los conflictos cognitivos que se presentan en la interrelación con la realidad social y natural que se trabajan en la clase sirven de fuente para los aprendizajes de los contenidos por parte de sus alumnos?	x		x		x		
6.- ¿La enseñanza-aprendizaje por procesos, hace énfasis al recorrido crítico y creativo que realizan los estudiantes, mediante el uso de estrategias cognitivas, orientado por un currículo contextualizado y flexible en función de la sociedad y del ser humano que se desea formar?	x		x		x		
7.- ¿El proceso enseñanza - aprendizaje se organiza como un espacio en el que se debaten temas de interés, con la intención de conocer discursos distintos a los oficiales, para que los estudiantes reconstruyan la realidad desde la diversidad?	x		x		x		
8.- ¿La formación docente preparó maestros que, a además de transferir la cultura organizada por la sociedad a través de la historia, produjeron nuevos conocimientos, destrezas y valores, contribuyendo con el desarrollo social, cultural y natural de nuestra región y país?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

9.- ¿Qué influencia ha tenido el modelo pedagógico aplicado en su formación docente en el mejoramiento de su gestión?	x		x		x		
10.- El modelo pedagógico desarrollado en su formación docente se ha basado en los siguientes principios: a) Un modelo educativo con énfasis en la innovación pedagógica; b) Un entorno legal favorable; c) Un entorno administrativo organizado; y, d) Un entorno social apropiado.		x	x		x		Debe haber una orientación sobre lo que debe hacer en la pregunta.
2. DIMENSIÓN DESEMPEÑO Y EJERCICIO LABORAL							
11.- ¿Las competencias Pedagógicas desarrolladas en el proceso de formación docente le ha permitido desarrollar procesos de aprendizaje como los de: saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas?	x		x		x		
12.- ¿Las competencias institucionales desarrolladas en su formación docente le ha permitido tener la capacidad de articular el macro con lo micro, relacionando lo que dispone el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institucional, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

13.- ¿Las competencias desarrolladas en el proceso de su formación docente le ha permitido tener la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar los aprendizajes de los niños y jóvenes, estimulando la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercitando la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes?	x		x		x		
14.- ¿La competencia profesional desarrollada en su proceso de formación docente le ha permitido un trabajo interdisciplinario, un trabajo en equipo, la responsabilidad compartida enfrentando el volumen de conocimientos propios del inicio del nuevo siglo?	x		x		x		
15.- ¿Ha desarrollado usted una competencia específica relacionada con la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de diferentes tipos de estudiantes, de instituciones, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías?	x		x		x		
16.- ¿El profesor de educación básica, tiene la capacidad o competencia adquirida en su proceso de su formación como docente, para: Comprender los fundamentos psicopedagógicos de la							

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

enseñanza - aprendizaje e identificando los factores que inciden en el desarrollo de sus estudiantes?							
17.- ¿Cómo docente egresado usa y maneja la lecto-escritura para una intercomunicación efectiva aplicando la tecnología en los procesos de investigación educativa?	x		x		x		
18.- ¿Cómo docente egresado utiliza los conocimientos aprendidos en su formación docente en su práctica profesional?	x		x		x		
19.- ¿Cómo docente ha desarrollado la capacidad de: diagnosticar problemas de aprendizaje?	x		x		x		
20.- ¿Cómo docente egresado entiende y contribuye al desarrollo de la realidad socio - económica y cultural del país?	x		x		x		
21.- ¿Cómo docente egresado aplica en forma ordenada el diseño curricular impartido por el Ministerio de Educación?	x		x		x		
22.- ¿Cómo docente egresado aplica métodos y técnicas para el desarrollo psicomotriz del niño a fin de ponerlas en práctica?	x		x		x		
23.- ¿Cómo docente egresado construye materiales y recursos didácticos propios del nivel escolar donde se desempeña?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

24.- ¿Cómo docente egresado identifica los problemas en las áreas de estudio y proponer soluciones?	x		x		x		
25.- ¿Cómo docente egresado ha desarrollado la capacidad de comunicarse en un nivel intermedio en los idiomas: Inglés y Quechua/ Shuar?	x		x		x		
26.- ¿En su actividad diaria como docente relaciona la teoría con la práctica en las cuatro áreas del conocimiento Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, y Lengua y literatura?	x		x		x		
27.- ¿En el desarrollo de las áreas diseña y aplica procesos de evaluación cuanti-cualitativa, formativa y formadora?	x		x		x		
28.- ¿Conoce y aplica las políticas y normas del Ministerio de Educación, incluyendo los deberes y derechos de los niños y adolescentes?	x		x		x		
29.- ¿Está al tanto de los procesos administrativos que contribuyan a la evaluación y al desarrollo de la institución educativa?	x		x		x		
30.- ¿Diseña, aplica y evalúa el currículo nacional desarrollado en su nivel?	x		x		x		
31.- ¿Realiza procesos de Investigación con fin de buscar soluciones innovadoras que contribuyan al desarrollo educativo?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

32.- ¿Ejecuta procesos de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad y al Ministerio de Educación?	x		x		x		
3. DIMENSIÓN PERSPECTIVAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES							
33.- ¿Cree usted que Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero con la formación docente impartida a usted, construyó un cambio educativo en la región, contando con el compromiso de sus docentes egresados?	x		x		x		
34.- ¿Fue necesario seguir el proceso de preparación académica en instituciones de educación superior para estar de acorde a los avances de los procesos educativos nacionales y mundiales?	x		x		x		
35.- ¿Su estatus académico actual le ha permitido desarrollarse cultural, social, económica y políticamente?	x		x		x		
36.- ¿Considera que el cierre de los institutos Pedagógicos en el país fue una medida fundamentalmente política?	x		x		x		
37. En el mundo en el que vivimos podemos decir la afirmación conocida; que estamos con niños, niñas y adolescente del siglo XXI con maestros del siglo XX y con disciplinas del siglo XIX		x	x		x		Mejorar la redacción de la pregunta pues no se comprende su intención
38. ¿Para conseguir la identidad de un docente profesional del siglo XXI cree	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

necesario reflexionar sobre lo que no se debe hacer?, y luego ¿cómo hacerlo?							
39. ¿El reto de la innovación es un espacio especial para la creatividad, por lo tanto; es necesario que los docentes implementen una educación innovadora?	x		x		x		
40. ¿En la era digital y lo que sucede en ella, exige generar políticas con los medios de comunicación dirigidos a una mejor educación?	x		x		x		
41. ¿Cree que el docente tiene una responsabilidad política en el momento que debe preguntarse qué enseñar para el conjunto de los futuros ciudadanos, qué debe conocer un estudiante para vivir de manera justa, democrática y sustentable, qué saberes debe enseñar para que los niños, niñas y adolescente puedan devenir en adultos para un nuevo país, en relación con la Madre Tierra y un planeta habitable en armonía con la naturaleza?		x	x		x	x	Está muy amplia la pregunta y se pierde la intención
42. Para un docente que ama los saberes, que ama enseñar, que se los apropia y transmite conocimiento a un ser viviente a que pueda dialogar con el mundo, y al mismo tiempo pueda subvertir los prejuicios y emanciparse de toda alienación a que puedan reinventarse y reinventar un mejor mundo. Por tal motivo: ¿Cree que la educación es		x	x		x		Reelaborar la pregunta pues no se comprende que es lo que quiere.

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

profundamente un acto de amor, de compromiso con otros y con el mundo heredado y necesitado de transformación?							

Nota: Considera usted importante agregar, suprimir o reorientar algún(os) indicador(es) en este cuestionario. Indique:

Considero que pudieras integrar algunas preguntas para no hacer tan extenso el cuestionario, pues incluso hay algunas preguntas que evalúan un mismo aspecto.

Azogues, 21 de mayo 2019

MSc. Rafael Rodríguez Jara
Presente.

Ante la solicitud presentada por usted para la validación de un instrumento (cuestionario) para ser aplicado a los egresados del Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero del periodo académico 2000-2010 de la ciudad de Azogues Provincia del Cañar, con el fin de recabar información para la Tesis Doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Andrés Bello cuyo título es: Fundamentos Pedagógicos en la formación docente: perspectivas y retos de los egresados de un Instituto Superior Pedagógico de Ecuador, presento mi opinión en calidad de experto.

PhD. José Manuel Castellano
Experto Validación

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

Juicio de Experto

Criterios de evaluación para el Juicio de Experto

Dimensión/Preguntas	Claridad		Correspondencia		Pertinencia		Observaciones
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1: DIMENSIÓN FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS							
1. ¿Considera usted que la práctica profesional realizada en su formación como docente tuvo pertinencia para la función que realiza en la actualidad?	x		x		x		
2. ¿Los estudios realizados sobre los modelos de aprendizaje en su etapa de formación en el ISPED, han incidiendo es sus estilos de actuación pedagógico como docente?	x		x		x		
3. ¿Los estudios realizados en el ISPED para su formación docente fueron un proceso dinámico, de modificación interna y personal, desarrollando nuevos conceptos, destrezas y valores?	x		x		x		
4.- ¿Los conceptos y habilidades desarrolladas por ustedes en la etapa de formación le han permitido dominar alternativas metodológicas para obtener éxitos en su tarea como docente?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

5.- ¿Los conflictos cognitivos que se presentan en la interrelación con la realidad social y natural que se trabajan en la clase sirven de fuente para los aprendizajes de los contenidos por parte de sus alumnos?	x		x		x		
6.- ¿La enseñanza-aprendizaje por procesos, hace énfasis al recorrido crítico y creativo que realizan los estudiantes, mediante el uso de estrategias cognitivas, orientado por un currículo contextualizado y flexible en función de la sociedad y del ser humano que se desea formar?	x		x		x		
7.- ¿El proceso enseñanza - aprendizaje se organiza como un espacio en el que se debaten temas de interés, con la intención de conocer discursos distintos a los oficiales, para que los estudiantes reconstruyan la realidad desde la diversidad?	x		x		x		
8.- ¿La formación docente preparó maestros que, a además de transferir la cultura organizada por la sociedad a través de la historia, produjeron nuevos conocimientos, destrezas y valores, contribuyendo con el desarrollo social, cultural y natural de nuestra región y país?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

9.- ¿Qué influencia ha tenido el modelo pedagógico aplicado en su formación docente en el mejoramiento de su gestión?	x		x		x		
10.- El modelo pedagógico desarrollado en su formación docente se ha basado en los siguientes principios: a) Un modelo educativo con énfasis en la innovación pedagógica; b) Un entorno legal favorable; c) Un entorno administrativo organizado; y, d) Un entorno social apropiado.	x		x		x		
2. DIMENSIÓN DESEMPEÑO Y EJERCICIO LABORAL							
11.- ¿Las competencias Pedagógicas desarrolladas en el proceso de formación docente le ha permitido desarrollar procesos de aprendizaje como los de: saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didácticas efectivas?	x		x		x		
12.- ¿Las competencias institucionales desarrolladas en su formación docente le ha permitido tener la capacidad de articular el macro con lo micro, relacionando lo que dispone el sistema educativo con lo que se desarrolla a nivel institucional, aula, patio, taller, etc. y los espacios externos a la escuela?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

13.- ¿Las competencias desarrolladas en el proceso de su formación docente le ha permitido tener la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar los aprendizajes de los niños y jóvenes, estimulando la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejerciendo la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes?	x		x		x		
14.- ¿La competencia profesional desarrollada en su proceso de formación docente le ha permitido un trabajo interdisciplinario, un trabajo en equipo, la responsabilidad compartida enfrentando el volumen de conocimientos propios del inicio del nuevo siglo?	x		x		x		
15.- ¿Ha desarrollado usted una competencia específica relacionada con la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de diferentes tipos de estudiantes, de instituciones, con un mayor dominio de contenidos de las disciplinas y de sus metodologías?	x		x		x		
16.- ¿El profesor de educación básica, tiene la capacidad o competencia adquirida en su proceso de su formación como docente, para: Comprender los fundamentos psicopedagógicos de la							

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

enseñanza - aprendizaje e identificando los factores que inciden en el desarrollo de sus estudiantes?							
17.- ¿Cómo docente egresado usa y maneja la lecto-escritura para una intercomunicación efectiva aplicando la tecnología en los procesos de investigación educativa?	x		x		x		
18.- ¿Cómo docente egresado utiliza los conocimientos aprendidos en su formación docente en su práctica profesional?	x		x		x		
19.- ¿Cómo docente ha desarrollado la capacidad de: diagnosticar problemas de aprendizaje?	x		x		x		
20.- ¿Cómo docente egresado entiende y contribuye al desarrollo de la realidad socio - económica y cultural del país?	x		x		x		
21.- ¿Cómo docente egresado aplica en forma ordenada el diseño curricular impartido por el Ministerio de Educación?	x		x		x		
22.- ¿Cómo docente egresado aplica métodos y técnicas para el desarrollo psicomotriz del niño a fin de ponerlas en práctica?	x		x		x		
23.- ¿Cómo docente egresado construye materiales y recursos didácticos propios del nivel escolar donde se desempeña?	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

32.- ¿Ejecuta procesos de autoevaluación y rendición de cuentas a la sociedad y al Ministerio de Educación?	x		x		x		
3. DIMENSIÓN PERSPECTIVAS Y COMPETENCIAS PROFESIONALES							
33.- ¿Cree usted que Instituto Superior Pedagógico Luis Cordero con la formación docente impartida a usted, construyó un cambio educativo en la región, contando con el compromiso de sus docentes egresados?	x		x		x		
34.- ¿Fue necesario seguir el proceso de preparación académica en instituciones de educación superior para estar de acorde a los avances de los procesos educativos nacionales y mundiales?	x		x		x		
35.- ¿Su estatus académico actual le ha permitido desarrollarse cultural, social, económica y políticamente?	x		x		x		
36.- ¿Considera que el cierre de los institutos Pedagógicos en el país fue una medida fundamentalmente política?	x		x		x		
37. En el mundo en el que vivimos podemos decir la afirmación conocida; que estamos con niños, niñas y adolescente del siglo XXI con maestros del siglo XX y con disciplinas del siglo XIX.	x		x		x		
38. ¿Para conseguir la identidad de un docente profesional del siglo XXI cree	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

necesario reflexionar sobre lo que no se debe hacer?, y luego ¿cómo hacerlo?							
39. ¿El reto de la innovación es un espacio especial para la creatividad, por lo tanto; es necesario que los docentes implementen una educación innovadora?	x		x		x		
40. ¿En la era digital y lo que sucede en ella, exige generar políticas con los medios de comunicación dirigidos a una mejor educación?	x		x		x		
41. ¿Cree que el docente tiene una responsabilidad política en el momento que debe preguntarse qué enseñar para el conjunto de los futuros ciudadanos, qué debe conocer un estudiante para vivir de manera justa, democrática y sustentable, qué saberes debe enseñar para que los niños, niñas y adolescente puedan devenir en adultos para un nuevo país, en relación con la Madre Tierra y un planeta habitable en armonía con la naturaleza?	x		x		x		
42. Para un docente que ama los saberes, que ama enseñar, que se los apropia y transmite conocimiento a un ser viviente a que pueda dialogar con el mundo, y al mismo tiempo pueda subvertir los prejuicios y emanciparse de toda alienación a que puedan reinventarse y reinventar un mejor mundo. Por tal motivo: ¿Cree que la educación es	x		x		x		

UCAB Universidad Católica ANDRÉS BELLO

profundamente un acto de amor, de compromiso con otros y con el mundo heredado y necesitado de transformación?							

Nota: Considera usted importante agregar, suprimir o reorientar algún(os) indicador(es) en este cuestionario. Indique: Ninguna

ANEXO C

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DATOS DEL (A) ENTREVISTADO (A)

Nivel de formación:……
Función desempeñada:…….....
Años en la Institución:……

Introducción

Esta entrevista es parte de las herramientas para sustentar la Tesis Doctoral "Fundamentos Pedagógicos en la Formación Docente: perspectivas y retos de los egresados de un Instituto Superior Pedagógico de Ecuador."

Objetivo: Valorar los criterios que tienen las autoridades y docentes del ISPED Luis Cordero en referencia del impacto de los fundamentos pedagógicos y sus competencias en la formación docente de los egresados años 2000-2010 de la provincia del Cañar República del Ecuador.

1.- ¿Cómo considera Ud., que el perfil profesional de los docentes formados en el ISPED Luis Cordero de los años 2000-2010 contribuyen al desarrollo social, cultural, natural y humano de nuestra región y país?
2.- ¿Considera usted que los modelos de aprendizaje impartidos en la formación docente de los egresados en los años 2000 - 2010 en el ISPED Luis Cordero, han sido verdaderos mediadores entre la teoría y la práctica?
3.- ¿Cree que el modelo pedagógico por competencias utilizado para la formación docente de los egresados 2000 -2010 del ISPED Luis Cordero estaba basado en la innovación pedagógica socialmente apropiado para la época?
4.- ¿Podría mencionar 5 fortalezas y 5 debilidades de cómo valora la formación docente impartida a los egresados del ISPED Luis Cordero de los años 2000 -2010?
5.- ¿Qué criterio tiene sobre el Plan de estudios impartido a los estudiantes del ISPED para satisfacer las necesidades educativas regionales y nacionales?
6.- ¿Cómo contribuyeron en la formación docente de los egresados del ISPED Luis Cordero las experiencias de la práctica docente en las escuelas urbanas y el año de ruralidad?
7.- ¿Qué opina usted sobre las competencias pedagógicas desarrolladas en el ISPED Luis Cordero, le permitirían al docente egresado desenvolverse en el aprendizaje y desarrollar estrategias de intervención didáctica en su actividad laboral?
8.- ¿Considera usted que la formación docente en el ISPED Luis Cordero le ha permitido al egresado tener la capacidad de articular lo macro con lo micro, relacionando con lo que dispone el sistema educativo nacional?
9.- ¿En el proceso de formación docente de los egresados del ISPED Luis Cordero ha podido usted visualizar que los estudiantes estaban preparados para relacionar la teoría con la práctica en sus clases demostrativas?
10.- ¿En la asignatura que usted impartió a los egresados del ISPED Luis Cordero que criterio tiene sobre la planificación de clase y su cumplimiento sobre el diseño, aplicación y evaluación de los contenidos?

ANEXO D

RESUMEN DEL PROCESAMIENTO DE CASOS

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	20	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,911	,936	42

Estadísticas de elemento

	Media	Desv. Desviación	N
VAR00001	3,5000	,51299	20
VAR00002	3,4500	,51042	20
VAR00003	3,4500	,68633	20
VAR00004	3,4500	,51042	20
VAR00005	3,5500	,51042	20
VAR00006	3,6000	,50262	20
VAR00007	3,6500	,48936	20
VAR00008	3,6500	,48936	20
VAR00009	3,3500	,58714	20
VAR00010	3,0500	,88704	20
VAR00011	3,6500	,48936	20
VAR00012	3,7500	,44426	20
VAR00013	3,8000	,41039	20
VAR00014	3,6500	,48936	20
VAR00015	3,3000	,47016	20
VAR00016	3,3500	,74516	20

VAR00017	3,5500	,60481	20
VAR00018	3,8500	,36635	20
VAR00019	3,7500	,44426	20
VAR00020	3,6500	,48936	20
VAR00021	3,6000	,75394	20
VAR00022	3,6500	,48936	20
VAR00023	3,8000	,41039	20
VAR00024	3,5500	,51042	20
VAR00025	1,3500	1,13671	20
VAR00026	3,7500	,44426	20
VAR00027	3,8500	,36635	20
VAR00028	3,7500	,44426	20
VAR00029	3,6500	,67082	20
VAR00030	3,7000	,57124	20
VAR00031	3,8000	,41039	20
VAR00032	3,2500	1,06992	20
VAR00033	3,7500	,44426	20
VAR00034	3,3500	,81273	20
VAR00035	3,5500	,60481	20
VAR00036	2,5500	1,57196	20
VAR00037	2,6500	,98809	20
VAR00038	3,6000	,50262	20
VAR00039	3,7500	,63867	20
VAR00040	3,8500	,36635	20
VAR00041	3,7500	,55012	20
VAR00042	3,8500	,36635	20

ANEXO E

NÓMINA DE GRADUADOS ENCUESTADOS 2000-2010

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGOGICO LUIS CORDERO				
NOMINA DE GRADUADOS DESDE EL AÑO 2000-2010				
AÑO	APELLIDOS	NOMBRES	ESCUELA	
2000	ALVARADO ORTIZ	LUPE VIOLETA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA 4 DE NOVIEMBRE	AZOGUES
2000	BONETE VAZQUEZ	ROSA CRISTINA	ESCUELA DE EDUCACION BÁSICA CESAR PESANTEZ ROJAS	AZOGUES
2000	GARCIA CASTILLO	MERCY ALICIA	ESCUELA DE EDUCACION BASICA QUITO N 9	AZOGUES
2000	GONZALEZ VERDUGO	PATRICIA EUGENIA	UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL EMILIA MERCHAN	AZOGUES
2000	GUAMAN YUQUI	INES CECILIA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES SUCRE	AZOGUES
2000	HUILLCATANDA MAYORG	MARIA FABIOLA	UNIDAD VICENTE ANDA AGUIRRE	DELEG
2000	ORBE SARMIENTO	MARCIA LUCIA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA COJITAMBO	AZOGUES
2000	PEÑAFIEL MOLINA	CLEMENCIA ELIZABETH	UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO	AZOGUES
2000	PEREZ MUÑOZ	DIANA DEL ROCIO	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA EMILIO ABAD	AZOGUES
2000	TAMAY LUCERO	JULIA ERMENCIA	CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL TOMAS SACOTO	BIBLIAN
2001	JAIGUA LLIGUI	ROSA MERCEDES	ESCUELA DE EDUACACIÓN BÁSICA DR ANTONIO ANTE	AZOGUES
2001	MACANCELA ZHUMI	GRICELDA MACLOVIA	UNIDAD EDUCATIVA JUAN BAUTISTA VASQUEZ	AZOGUES
2001	AREVALO GALLEGOS	MARCELA	UNIDAD EDUCATIVA SANTA MARIANITA DE BORRERO	AZOGUES
2001	CALLE CEVALLOS	INES MAGDALENA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA SAN FRANCISCO DE PELILEO DE AZOGUES	AZOGUES
2001	CHABLA MUÑOZ	ALEXANDRA PATRICIA	ESCUELA BARBARITA MONSALVE DEM	BIBLIAN
2001	CUENCA BRAVO	CARMEN CLOTILDE	UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL EMILIA MERCHAN	AZOGUES
2001	DUTAN MIZHQUIRI	MARIANITA DE JESUS	ESCUELA DE EDUCACÓN BÁSICA LUIS CORDERO CRESPO	DELEG
2001	GUALLPA ALVAREZ	NANCY DEL PILAR	ESCUELA RAFAEL ANTONIO VINTIMILLA MUÑOZ	BIBLIAN
2001	MATUTE BARRERA	EULALIA LEONOR	UNIDAD EDUCATIVA SANTA MARIANITA DE BORRERO	AZOGUES
2001	SASIG PULLA	BLANCA ALEJANDRINA	UNIDAD EDUCATIVA JUAN BAUTISTA VASQUEZ	AZOGUES
2002	AVILA CACERES	SILVANA MARISOL	ESCUELA CARLOS ANTONIO MATA CORONEL	AZOGUES
2002	BUSTOS CALLE	MARTHA ELIZABETH	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA ORIENTE ECUATORIANO	AZOGUES
2002	CAISEDO CAMPOVERDE	GERMANIA ELIZABETH	UNIDAD EDUCATIVA JAVIER LOYOLA	AZOGUES
2002	CARANGUI SANMARTIN	NELY GRACIELA	UNIDAD EDUCATIVA LOS CAÑARIS	AZOGUES

2002	GONZALEZ GONZALEZ	JANNETH NARCIZA	ESCUELA DR EULOGIO ASTUDILLO CORDERO	AZOGUES
2002	LOZANO LOZANO	MARIA MAGALY	ESCUELA DE EDUCACION BASICA QUITO N 9	AZOGUES
2002	LUNA CABRERA	AURORA DE LA NUBE	NO HAY DATOS	
2002	PEÑAFIEL CAMPOVERDE	ALBA DOMITILA	ESCUELA SAN FRANCISCO DE PELBUSÍN DE AZOGUES	AZOGUES
2002	RIVERA BRAVO	ANA MARLENE	UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO	AZOGUES
2002	TAPIA TORRES	ANGELA MARCELA	UNIDAD EDUCATIVA SAN SEBASTIAN	DELEG
2003	CHACHA CABRERA	PILAR MAGDALENA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DANIEL CORDOVA TORAL	AZOGUES
2003	IDROVO CRESPO	ANGELICA MARIA	UNIDAD EDUCATIVA UNE	AZOGUES
2003	SANMARTIN GONZALEZ	DELIA SUSANA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES SUCRE	AZOGUES
2003	PESANTEZ SINCHE	MAYRA TATIANA	UNIDAD EDUCATIVA MARISCAL ANTONIO JOSÉ DE SUCRE	AZOGUES
2003	TAMAY ALLAICO	SAIDA NOHEMI	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA ELOY ALFARO	AZOGUES
2003	TAMAY SAULA	NORMA DOLORES	UNIDAD EDUCATIVA JUAN BAUTISTA VASQUEZ	AZOGUES
2003	VERDUGO GONZALEZ	ALBA FAVIOLA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA ORIENTE ECUATORIANO	AZOGUES
2004	BARRERA REMACHE	JHENY MARIBEL	ESCUELA DE EDUCACION BASICA HEROES DE VERDELOMA	BIBLIAN
2004	GUALLPA GUALLPA	MARIA CONCEPCION	CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL TOMAS SACOTO	BIBLIAN
2004	IDROVO CRESPO	MARGARITA DEL ROCIO	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA OVIDIO DECROLY	DELEG
2004	MORQUECHO MEDINA	LUZ CRISTINA	CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MARIA MONTESSORI	AZOGUES
2004	QUINTUÑA CRESPO	ZOILA MERCEDES	ESCUELA DE EDUCACION BASICA TARQUI	AZOGUES
2004	URGILES PERALTA	ARIOLFO VINICIO	ESCUELA MARCELO ESPINOZA CALLE	AZOGUES
2005	ALAO AUQUI	MARCIA DEL ROCIO	UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO	AZOGUES
2005	CONTRERAS MOROCHO	ANA LUCIA	ESCUELA CLEMENTINA ESPINOZA CORDERO	AZOGUES
2005	GONZALEZ VELECELA	JENNY DEL CARMEN	ESCUELA SAN FRANCISCO DE PELBUSÍN DE AZOGUES	AZOGUES
2005	LOZANO LOZANO	SONNIA MARLENE	UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL CORAZÓN DE MARÍA	BIBLIAN
2005	ORTIZ ANDRADE	ALBA JANETH	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA 4 DE NOVIEMBRE	AZOGUES
2005	PACHECO CABRERA	MARCIA LIDUVINA	NO HAY DATOS	
2005	ZHINDON CACERES	MERCY LUCIA	ESCUELA VICTOR GERARDO AGUILAR	BIBLIAN

2006	GONZALEZ SANMARTIN	MARCIA CECILIA	UNIDAD EDUCATIVA UNE	AZOGUES
2006	MORQUECHO ANDRADE	ADRIANA DEL PILAR	UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL AMALIA URIGÜEN	DELEG
2006	ROJAS ROJAS	MATILDE CARMELINA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA JUAN BENIGNO VELA	BIBLIAN
2006	URGILES SALDAÑA	CECILIA CARMELINA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA CAP JUAN JOSE SALINAS	AZOGUES
2006	BERMEO VASCONEZ	JOVITA CECILIA	UNIDAD EDUCATIVA CAMILO GALLEGOS TOLEDO	BIBLIAN
2006	CABRERA PACHECO	ESTHELA LUCILA	NO HAY DATOS	
2006	GONZALEZ GONZALEZ	DARIO RAFAEL	ESCUELA DE EDUCACION BASICA SAN RAFAEL	BIBLIAN
2006	VERDUGO GALLEGOS	SILVANA MARIBEL	ESCUELA DE EDUCACION BASICA SAN FRANCISCO DE PELBUSÍ DE AZOGUES	AZOGUES
2007	ESPINOZA CORAIZACA	CARMEN NARCISA	ESCUELA DE EDUCACION BASICA QUITO N 9	AZOGUES
2007	GALLEGOS CACERES	MIRIAN MARLENE	ESCUELA MANUEL MUÑOZ CORDERO	AZOGUES
2007	GUALLPA QUITO	DIEGO FERNANDO	UNIDAD EDUCATIVA LA PROVIDENCIA	AZOGUES
2007	LAZO SACTA	JULIA ELIZABETH	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA COLOMBIA	BIBLIAN
2007	LIMA PINOS	CRISTIAN MAURICIO	UNIDAD EDUCATIVA 16 DE ABRIL	AZOGUES
2007	LIMA PINOS	JUAN PABLO	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES SUCRE	AZOGUES
2007	MARCILLO AVENDAÑO	ANGELICA DEL PILAR	ESCUELA MANUEL MUÑOZ CORDERO	AZOGUES
2007	ORTEGA HERRERA	INES ELENA	CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MARIA MONTESSORI	AZOGUES
2007	ORTEGA PINOS	MARIA NUBE	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA SEMIRA BAYAS	DELEG
2007	PALAGUACHI CARABAJO	GLORIA MANUELA	UNIDAD EDUCATIVA VICENTE ANDA AGUIRRE	DELEG
2007	PARRA CHACHA	ANA LUCIA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA CACIQUE TENEMAZA	AZOGUES
2007	SANCHEZ ENCALADA	DIANA ELIZABETH	UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO	AZOGUES
2007	SIGUENCIA ARIAS	CARMEN PATRICIA	ESCUELA ALFONSO MARIA AGUAIZA LLIGUICOTA	BIBLIAN
2007	ZUMBA ORELLANA	BLANCA LUCÍA	UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO	AZOGUES
2008	ABAD DELGADO	MERCY EUDOCIA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA LA INMACULADA	AZOGUES
2008	AREVALO GALLEGOS	NUBE CARMITA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES SUCRE	AZOGUES

2008	AUCANCELA MEJIA	MARIELA ELIZABETH	UNIDAD EDUCATIVA LOS CAÑARIS	AZOGUES
2008	CAJAMARCA LUNA	IRLANDA PATRICIA	UNIDAD EDUCATIVA 16 DE ABRIL	AZOGUES
2008	CAYAMCELA CHACHA	NUBE MARITZA	UNIDAD EDUCATIVA LA PROVIDENCIA	AZOGUES
2008	CHACHA CABRERA	JOSE JAVIER	UNIDAD EDUCATIVA GUAPAN	AZOGUES
2008	CHACHA MUNZON	MONICA GABRIELA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA EMILIO ABAD	AZOGUES
2008	JUELA QUINTUÑA	CARMEN NATALIA	NO HAY DATOS	
2008	USINTUÑA AUQUI	MARIA JANETH	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA SAN FRANCISCO DE PELILSÍ DE	AZOGUES
2008	MACANCELA ROMERO	MARIA CRISTINA	ESCUELA 2 DE AGOSTO	AZOGUES
2008	PEÑAFIEL CAMPOVERDE	VICENTE LUCIANO	ESCUELA ALEJANDRINA TORAL LARREA	BIBLIAN
2008	ROJAS BUSTOS	VERONICA FERNANDA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA ORIENTE ECUATORIANO	AZOGUES
2008	TAPIA RODRIGUEZ	RAFAEL ALONSO	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA CACIQUE TENEMAZA	AZOGUES
2008	TORRES CRESPO	JESSICA ANDREA	UNIDAD EDUCATIVA 16 DE ABRIL	AZOGUES
2008	VIVAR ESPINOZA	JOHNY FERNANDO	UNIDAD EDUCATIVA ROBERTO RODAS	AZOGUES
2009	AMENDAÑO VERDUGO	LUIS MIGUEL	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA BELISARIO QUEVEDO	AZOGUES
2009	AUCANCELA PALAGUACH	MARIA AUGUSTA	UNIDAD EDUCATIVA UNE	AZOGUES
2009	GONZALEZ CORONEL	ANDREA ISABEL	CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MARIA MONTESSORI	AZOGUES
2009	PATIÑO QUIZHPI	DIANA ALEXANDRA	UNIDAD EDUCATIVA LUIS CORDERO	AZOGUES
2009	SAQUISILI GONZALEZ	FERNANDA ELIZABETH	UNIDAD EDUCATIVA LOS CAÑARIS	AZOGUES
2009	AUCANCELA MEJIA	ANA MARICELA	ESCUELA CLEMENTINA ESPINOZA CORDERO	AZOGUES
2009	HUERTAS CAIZA	SUSANA PAOLA	UNIDAD EDUCATIVA LOS CAÑARIS	AZOGUES
2009	PALAGUACHI CUENCA	ROSA MARIA	ESCUELA DE EDUCACION BAICA HEROES DE VERDELOMA	BIBLIAN
2010	CHACHA ESPINOZA	NELLY PAOLA	CENTRO DE EDUCACIÓN INICIAL MARIA MONTESSORI	AZOGUES
2010	SUQUILEMA GUAMAN	ELSA VERONICA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA HEROES DE VERDELOMA	BIBLIAN
2010	CORONEL ALVAREZ	CARMEN ELIZABETH	UNIDAD EDUCATIVA LUIS ROGERIO GONZALEZ	AZOGUES
2010	CORONEL ALVAREZ	MIRIAN SUSANA	UNIDAD EDUCATIVA VICENTE ANDA AGUIRRE	DELEG
2010	GONZALEZ RIVAS	ROCIO MARIBEL	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DOLORES SUCRE	AZOGUES
2010	ZUMBA VASQUEZ	ROSA ZENAIDA	ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA SIMÓN RODRÍGUEZ	AZOGUES

ANEXO F

CUADRO DISTRIBUTIVO DEL ASERO
Año de servicio educativo rural obligatorio

Nº	Nombre del Plantel	Lugar	Director@	Mención		Nº de Alumnos	Nombre del Alumn@	Supervis@r
				1	2			
1	Brasil	Mesalona	Zaida Naspud	1		1	Pezántez Pérez Martha Alexandra	Vélez Isabel. Dra
2	Clementina Espinoza	Huintul	Luis Tenezhañay	1	1	1	Crespo Castillo Verónica	Abad Mariana
3	Aparicio Terán	Chuguin Chico	Ana Araujo		1	1	Padilla Espinoza Johana	Romero Nube. MsC
4	10 de Septiembre	Rumilona	Nube Sacta		1	1	Calle Arévalo Angélica María	Crespo Alba. Licda
5				1	1	1	González Lozano Susana Verónica	Buestán Alicia. Lcda
6	Filemón Ormaza Briones	Llactahuayco	Sergio Angamarca		1	1	Sarmiento Mendieta Jhoger Oswaldo	Florencio Guamán. Lcdo
7				1		1	Tacuri Sanango Jorge Armando	Rodríguez Rafael. Licdo
8	Luis Cordero	Suramplati	Janeth Contreras		1	1	Álvarez Velecela Nancy Janeth	Sacoto Mariana. Prof.
9	Ovidio Decroly	Sigsipamba	Vicente Mendieta		1	1	Ávila Miranda María Concepción	Cabrera Greys. Dra.
10	Fray Vicente Solano	Solano	Luis Ortiz		1	1	Cajamarca Luna Verónica	González Luis. Lcdo

Nº	Nombre del Plantel	Lugar	Director@	Mención		Nº de Alumnos	Nombre del Alumn@	Supervis@r
				1	2			
11	Victor Gerardo Aguilar	La Vaquería	Guillermo Santacruz	1		1	Ortiz Mesias Carmen Maria	Reyes Sonia Lic
12	Venezuela	Domay	Yolanda Serpa	1		1	Orellana Loyola Maria Fernanada	Romero Nube M.Sc
13	José Ayala	Pizhumasa	Marcelo Pino		1	1	Paguay Tacuri Aida Luzmila	Reyes Sonia Lic.
				1				
14	Coronel Benigno Rivera	Gullancar	Mirian Reinoso		1	1	Coronel Cabrera Fany Maria	Palomeque Goete Dr
15	Manuel Segundo Ormaza	LLaucay	Lorena González	1		1	Aucancela Mejia Ana Maricela	Abad Mariana Lic
16	Ibelia Serrano	Vírgen Corral	Luisa Simbaya	1		1	González Amendaño Andrea Alexandra	Rodas Francisca Lic.
17	Rómulo Vidal	Zhablud	Mercedes Rodríguez	1		1	Rojas Carrión Patricia Jackeline	Rodas Francisca Lic.
18	Simón Rodríguez	Dudas	Ana Rivera	1		1	Sumba Morquecho Deysi Marithza	Ramírez Bladimiro Lic
19	Francisco Crespo Trelles	Monjas	Stalin Parra		1	1	Guamán Monje Julia Edelina	Ortiz Delia Lic.
20	14 de Octubre	Amanta Bayo Pungo	Marco Sacoto	1		1	Guamán Verdugo Erika Dolores	Crespo Alba Lic.
					1			

Nº	Nombre del Plantel	Lugar	Director@	Mención		Nº de Alumnos	Nombre del Alumn@	Supervis@r
				1	2			
21	Manuel María Sánchez	Sisid	Deysy Ochoa	1		1	Aucancela Marúa Augusta	Flores Blanca. Lcda
22	Elías Romero Herrera	El Cisne	Gabriel Calles	1		1	Romero Lligüisaca Carlos Raúl	Palomeque Goete. Dr.
					1		Auqui Saltos Cristian Segundo	Vélez Isabel. Dr
23	Humberto Martínez Orbe	Liriopmaba	Dunia Ortega		1	1	Lligüicota Paguay Hilda	Sacoto Mariana
24	San Juan Bosco	Silante Alto	Marcela Narváez		1	1	Palaguachi Cuenca Rosa María	Ormaza Sara. Lcda
25	Guillermina Ordóñez	Nudpud	Alexandra Mogovejo	1		1	Amendaño Verdugo Luis Miguel	Ortiz Delia. Licda
26	Pichincha	San Pedro Biblián	Angélica Avendaño	1		1	Calle Parra Mónica Gabriela	Yumbla Piedad. Lcda
27	Manuelita Cañizares	Jaivier Loyola	Saida Alvarado	1		1	Coronel Matute Maria José	Cabrera Greys. Dra.
28	César Pezantez Rojas	Queseras	Mariana Socoto	1		1	Ptiño Quishpe Diana Alexandra	Ramirez Bladimiro, Lcdo
29	Luis A Martínez	Cochapamba	María Loja	1		1	Tinizhañay Yunganaula Diana Blanca	Arévalo Luiz. Lcdo

Nº	Nombre del Plantel	Lugar	Director@	Mención		Nº de Alumnos	Nombre del Alumn@	Supervis@r
				1	2			
30	2 de Agosto	Shal	María Suquitana	1		1	Sotamba Marcatoma Maria Eulalia	Arévalo Luis, Lcdo
31	Carlos Córdova	Yucoloma	Ana Verdugo	1		1	Palaguachi Parabajo Laura	Guamán Florencio, Lcdo
32	Victor Urgilés Alvarado	San José Cochahuayco	Celia Romero	1		1	SanMartin González Adriana Maricela	Ormaza Sara, Lcda
33	Enma Vicuña	El Bueste	Patricia González	1		1	Castro Verdugo Maria Augusta	Vélez Isabel Dra.
34	Hno José Calle	Lodón	Marcela Martínez	1		1	Guamán Xavier	González Luis, Lcdo
35	Tomás Sacoto	Biblián	Cecilia Carpo	1		1	González Coronel Andrea Isabel	Florencio Guamán. Lcdo
36	José María Navas	Gun	Ana Peñafiel	1		1	Saquisili González Fernanda Elizabeth	Rodríguez Rafael. Licdo
37	Maria Duchicela	San José Mangán	Mélida Pulla		1	1	Carrasco Paguay Diana Elizabeth	Yumbla Piedad, Lcda

ANEXO G

PERSONAL ACADÉMICO DEL ISPED "LUIS CORDERO”

NRO	*N° DE CÉDULA DOCENTE*	*NOMBRE*	*NIVEL ACADÉMICO*	*7.- MODALIDAD DE CONTRATO* * ***(Nombramiento, Servicios Ocasionales u Honorarios)***
1	0300370558	Abad Calvo Mariana de Jesús	Licenciada en Humanidades	Nombramiento
2	0300435138	Buestán Chacha Alicia Matilde	Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad Educación Básica - Diploma Superior en Innovaciones Educativas.	Nombramiento
3	0300415569	Cabrera Rojas Greys Evangelina	Doctora en Ciencias de la Educación - Especialidad Sicología Educativa - Diploma Superior en Pedagogías Innovadoras.	Nombramiento
4	0300977071	Castanier González Paúl Homero	Doctor en Jurisprudencia y Abogado - Diplomado Superior Educación Universitaria por Competencias	Nombramiento
5	0300342862	Flores Quito Blanca Inés	Licenciada en ciencias de la Educación - Epecialidad Pedagogía	Nombramiento

6	0300341468	González Coronel Luis Manuel	Licenciado en Ciencias de la Educación - Especialidad Químico Biológicas - Diplomado Superior en Docencia Universitaria.	Nombramiento
7	0300433059	Guamán Inga José Florencio	Licenciado en Ciencias de la Educación - Especialidad Físico Matemático - Magister en Investigación para el Desarrollo Educativo	Nombramiento
8	0300528494	Guerrero Rodríguez Miriam Jacinta	Licenciada en Trabajo Social	Nombramiento
9	0300417029	Ortíz Sanmartín Delia Margarita	Licenciada en Ciencias de la Educación - Especialidad Pedagogía - Diplomado en Pedagogías Innovadoras	Nombramiento
10	0300414745	Ramírez Crespo Medardo Bladimiro	Profesor de Educación Física	Nombramiento

11	0300439239	Reyes Buestán Sonia Sofia del Carmen	Licenciada en Ciencias de la Educación Especialidad en Pedagogía - Magister Psicopedagogía Talentos y Creatividad.	Nombramiento
12	0300812690	Rodríguez Jara Rafael Eduardo	Licenciado en Ciencias de la Educación - Especialidad Químico Biológicas - Magister en Investigación para el Desarrollo Educativo	Nombramiento
13	0300421690	Romero Heredia Ligia Nube	Licenciada en Ciencias de la Educación - Especialidad Pedagogía - Magister Docencia Universitaria e Investigación Educativa	Nombramiento
14	0300490091	Vélez Crespo Isabel Cristina	Doctor en Ciencias de la Educación Mención Sicología Educativa	Nombramiento
15	0300981644	Verdugo Gallegos Darío	Doctor en Ciencias de la Educación Mención Administración y Supervisión Educativa - Diplomado Superior en Docencia Universitaria.	Nombramiento

RESUMEN CURRICULAR DEL INVESTIGADOR



Datos personales:

Apellidos: Rodríguez Jara
Nombres: Rafael Rodríguez
Fecha de Nacimiento: 15/Octubre/1962
Nacionalidad: Ecuatoriana
Correo electrónico:rafael.rodriguez@unae.edu.ec raficorodriguez1@hotmail.com
Cargo dentro de la Institución: Docente Investigador – Miembro de la Coordinación de Evaluación y Calidad UNAE.
Teléfonos / 2243723 – Celular/ 0984636973

Estudios realizados y Títulos Académicos obtenidos:

Título	**Año**	**Institución**	**País**
Licenciado en Ciencias de la Educación	1990	Universidad de Guayaquil	Ecuador
Magister en Investigación para el Desarrollo Educativo	2008	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	Ecuador
Doctorando en Educación (*Por presentar Tesis Doctoral*)	2016-2019	Universidad Católica Andrés Bello	Venezuela

Funciones desempeñadas.

Presidente del Directorio Regional de la Fundación Natura por dos períodos.
Director Ejecutivo Regional de Fundación Natura Capítulo Azogues.
Asesor Ambiental del Proyecto "Cuenca Alta del Río Cañar".
Coordinador de Operación Rescate Infantil (ORI).
Director del Instituto de Posgrado Universidad Técnica “José Peralta”.
Catedrático de la Universidad Técnica José Peralta.
Coordinador de Maestrías Investigación para el Desarrollo Educativo- Desarrollo y Medio Ambiente- Gerencia de Innovaciones Educativas.
Docente Tutor del Módulo de “Evaluación Cualitativa de Procesos Educativos” de la Maestría de Gerencia de Innovaciones Educativas.
Vicerrector del Instituto Superior Pedagógico “Luis Cordero”.
Catedrático de la Facultad de Agronomía, Veterinaria y Ambiental de la Universidad Católica de Cuenca.

Director encargado de Evaluación de Acreditación de la Universidad Nacional de Educación.
Docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Proyectos de investigación terminados.

Educación Superior Ecuatoriana: Una mirada desde las Ciencias Sociales.
Conocimiento ancestrales e innovación social y tecnológica de los/as agricultores familiares campesinos comunitarios de cañar, para el diálogo intercultural e inter-científico, en el marco conceptual de la ecología de saberes y el nuevo modelo pedagógico.
Platform for ecuadorian sustainable academic development (pesad).
Proyecto de innovación TINKU interactivo educativo.
Proyecto de innovación Propuesta de actividades y recursos innovadores para el desarrollo de la formación investigativa de los estudiantes del 7mo ciclo, carrera EB, iterinario EGB, desde el accionar interdisciplinario de la triada pedagógica.
Proyecto de innovación "La educación para la sosstenibilidad ambiental desde la Ciencias Naturales en las carreras de EGB,EE,EIB y ECE.

Proyectos de Investigación:

Conocimientos Ancestrales, Educación, Sociedades y Culturas. (Segunda Fase**).**
Grupo de Investigación sobre sistemas educativos (GESE).
Grupo de Trabajo en Inclusión Laboral y Educativa de Personas con Discapacidad (RED CEDIA).

Congresos:

II Congreso de la Universidad Nacional de Educación con la ponencia: Innovación de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador 2016.

II Congreso de la Universidad Nacional de Educación con la ponencia: Educación Superior Ecuatoriana: Un Análisis desde la Ciencias Sociales. Ecuador 2016.

X Congreso Internacional – XVI Congreso Nacional de Investigación en Educación, de la Universidad de los Lagos Chile 2017.

Congreso Pedagogia 2019 Cuba. Ponencia.- Metodología y aprendizaje de la sabiduria ancestral en los huertos escolares.

Libros y capítulos publicados:

La Educación Superior Ecuatoriana: Una aproximación al análisis desde las Ciencias Sociales. Etapas para su comprensión: precedente (1984-2006) y construcción (2007-2014).

Docencia Académica, investigación y calidad: Retos y desafíos de la Educación Superior en Ecuador capítulo 3.